

УДК 37.07

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРОЕКТАХ И ПРОГРАММАХ
В 2010-Х ГОДАХ**

Волков В.Н., к.пед.н., доцент, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, E-mail: vvn2000@hotmail.com, Санкт-Петербург, Россия.

Аннотация. В статье содержится анализ механизмов определения стратегии развития российского образования в середине 2010-х годов через государственные проекты и программы в контексте существующих мировых тенденций.

Ключевые слова: тенденции развития образования; государственные проекты развития системы образования.

**DEFINITION OF STRATEGY OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SYSTEM
OF EDUCATION IN GOVERNMENT'S PROJECTS AND PROGRAMS DURING
2010-IES**

Volkov V.N., Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
E-mail: vvn2000@hotmail.com, St-Petersburg, Russia

Abstract. In the article analyzed the mechanism of determining the development strategy for Russian education during mid-2010-ies through government's projects and programs in the context of the world's trends.

Key words: trends of development of education; government's projects for the development of the education system.

Развитие российской системы образования в настоящее время характеризуются особым динамизмом. При этом в постоянных изменениях школы как социального института исследователи обозначают противоречивость. С одной стороны отмечаются инновационность, масштабность изменений и признаки нового позиционирования сферы образования в обществе, с другой стороны, обнаруживаются новые свидетельства кризиса образовательных институтов. Тем не менее, исследования фиксируют, что изменения протекают с интенсивностью, которой не наблюдалось ранее, а само состояние образовательной системы характеризуется концептуальными сдвигами [3-7, 10-13].

Концептуальные изменения охватывают все структурные части образовательной системы и основные содержательные области деятельности:

- введение новых образовательных стандартов;
- выстраивание системы поддержки индивидуального прогресса учащихся;
- обновление образовательной среды школы и использование для решения образовательных задач ресурсов территориальных социокультурных сред;

- обеспечение профессионализма педагогических работников;
- развитие механизмов общественно-профессиональной оценки качества образования;
- развитие государственно-общественного управления образованием;
- обновление финансово-экономических механизмов обеспечения школьных организаций.

Происходящие ныне изменения проявились не одномоментно и не на «пустом» месте. Они являются следствием перемен в общественной жизни, инициированы научно-техническим прогрессом и обусловлены логикой развития самой системы образования. Возможность некоторых изменений, являющихся в настоящее время знаковыми для образовательной системы, обозначалась российскими и зарубежными исследователями задолго до их появления. Например, в 2003 году при анализе опыта реформ образования в различных странах мира было выделено несколько тенденций, которые сегодня представлены и в российской системе образования:

- децентрализация и демократизация управления;
- расширение автономии учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности обществу;
- переход к рыночным моделям организации, управления и финансирования образования» [9, С.5].

Анализируя изменения, происходившие в российском образовании в первом десятилетии XXI века, Я.И. Кузьминов и И.Д. Фрумин в 2008 году отмечали ряд особенностей проблемного характера, преодоление которых было остро необходимо. Прежде всего, требовались изменения структуры российского образования, так как все очевиднее было ее несоответствие потребностям экономики, а ресурсы отрасли не были достаточны для решения актуальных задач. Как одна из главных задач, обозначенных исследователями, являлось повышение качества образования для поддержания конкурентоспособности на глобальном рынке. Как тревожный симптом рассматривалась наметившаяся тенденция к утрате образованием роли «социального лифта» [11]. Последняя поздняя позиция была позднее зафиксирована в официальных документах при подготовке Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Предпринимаемые государством меры по модернизации системы образования постоянно анализируются в научном сообществе. Общая оценка учеными эффективности реализуемых государственных проектов и программ в целом невысока.

При этом следует отметить, что некоторые ученые привлекаются к разработке соответствующих документов.

В 2011 году на основании анализа изменений в российской системе образования группой авторов под руководством А.А. Аузана и С.Н. Бобылева сделан вывод, что реализуемые государством проекты и программы «внесли в работу школьного образования много нового, но подлинной модернизации российской школы еще не произошло» [5, С.81]. Причины трудностей в реализации государственных проектов и программ развития образования выделяются разными исследователями.

Как отмечает С.Ю. Новоселова в этом контексте «особого внимания заслуживает практика выработки и принятия стратегических решений в сфере образования, в основу которых закладываются результаты научного анализа решаемой проблемы и объективная информация о ее состоянии, а также учет вероятных последствий принимаемых решений» [8, С.8]. По мнению Т.Л. Клячко причина трудностей в развитии системы образования в том, что «ни одна из задуманных реформ не реализовывалась полностью, из нее выхватывались отдельные элементы, которые и воплощались в жизнь с той или иной успешностью» [6, С.40]. Еще одно объяснение дает группа исследователей во главе с Т.А. Хагуровым и А.А. Остапенко. В 2011-2012 годах ими проведено сопоставление общей положительной оценки проводимой модернизации, данной Правительством России, с мнением профессионального сообщества – учителей школ и преподавателей ВУЗов. В ходе исследования собран обширный эмпирический материал, обозначивший значительный пласт проблем, в том числе вызванных реализацией федеральных проектов. По данным исследования «результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок»» [10, С.11-12].

На основе приведенных оценок и результатов исследований можно сделать предложение о том, что в настоящее время при подготовке государственных проектов и программ необходимо привлечение не только экспертов, но и планомерная работа с педагогической общественностью. Прозрачность объявленных целей, понимание логики и результатов предлагаемых изменений российскими педагогами и руководителями является залогом успеха новых программ и проектов развития.

Сложившееся к началу 2010-х годов положение незавершенности изменений, а точнее, вступления российской системы образования в период постоянных изменений образовательных и управленческих практик требует существенного изменения позиции педагогов и руководителей образовательных организаций, специалистов и руководителей органов управления образованием. Для руководителей образовательных

организаций и систем на первый план выходит потребность в управлении происходящими изменениями. Необходим постоянный поиск новых эффективных решений. При этом возрастает необходимость осознания того, что последствия этих управленческих решений отсрочены, они будут заметны не сразу, а только в отдаленной перспективе. Как известно это часто демотивирует руководителей и работников, однако сейчас подобное положение становится имманентным условием управления и необходимо новое отношение к нему. В обозначенном контексте в российской школе сейчас происходит процесс обновления нормативных, кадровых, финансовых, методических и иных аспектов деятельности.

Происходящие изменения в последнем десятилетии стали активно закрепляться, не только в нормативно-правовом поле, но и в российском законодательстве. В середине 2010 года был принят известный Федеральный закон №83-ФЗ, открывший путь к реструктуризации системы образования и изменению механизмов ее финансирования. После долгого обсуждения в конце 2012 года был принят новый Закон «Об образовании в Российской Федерации». В 2012 году принята Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Продолжали реализовываться проекты развития образования (модернизация региональных систем дошкольного и общего образования (с 2013 и в 2011-2013 годах соответственно). Отличительной чертой новых проектов стало наличие у них финансового обеспечения. Например, уже завершённый проект модернизации региональных систем общего образования за 3 года был профинансирован из федерального бюджета на 120 млрд. рублей. Только в 2013 году на проект модернизации региональных систем дошкольного образования было выделено субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации, более чем 40 млрд. рублей.

Обеспечивая принимаемые для регулирования образовательной системы решения финансово, государство стремится к тому, чтобы выработанная государственная политика соответствовала стратегическим целям (совокупности целей), определяющим главные направления деятельности системы образования. При этом важной составляющей работы является представление государственной политики общественности. Как уже отмечалось применительно к педагогической общественности - это необходимое условие успеха реализации новых проектов. Для этого должны быть объявлены ее цели, а сама проводимая политика носить открытый и понятный для всех граждан характер [3].

Как и ранее, в 2010-х годах, основным инструментом реализации стратегии развития образовательной системы выступают федеральные проекты и программы, подкрепленные соответствующей работой в регионах и, как уже отмечалось, поддержанные финансово. Основными действующими проектами и программами развития образования на федеральном уровне сейчас являются:

- Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, включая проекты модернизации региональных систем дошкольного и общего образования;

- приоритетный национальный проект «Образование»;

- национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;

- «дорожная карта» изменений в отраслях социальной сферы, направленная на повышение эффективности сферы образования;

- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Два последних названных документа являются взаимосвязанными и самыми новыми по времени принятия среди ныне действующих. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы принята на заседании Правительства России 11 октября 2012 года и утверждена распоряжением Правительства от 22.11.2012 № 2148-р. В 2013 году программа претерпела ряд изменений и была заново утверждена распоряжением Правительства России от 15.05.2013 № 792-р [1]. В 2012-2014 годах структура Государственной программы не изменялась, включая пять подпрограмм:

- «Развитие профессионального образования»;

- «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей»;

- «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования»;

- «Вовлечение молодежи в социальную практику»;

- «Обеспечение реализации Государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы и прочие мероприятия в области образования».

Государственная программа, как уже было отмечено, является новым документом и анализ ее хода не представлен широко в научной литературе. Однако первые оценки содержательной составляющей документа и процедур ее изменения уже появились. Например, А.Г. Асмолов, анализируя Государственную программу «Развитие образования» на 2013-2020 годы, критически отметил, что она является «примером добротной адаптивной технократической отраслевой программы функционирования и

«латания дыр» в системе образования, а не программы развития образования» [2, С.2].
однако хочется надеяться, что это только первое впечатление.

Принятие Государственной программы дало импульс проведению на федеральном и региональном уровнях разноплановой работы по созданию инструментария для реализации объявленных задач развития и достижения намеченных результатов. Эта работа осуществлялась Правительством Российской Федерации еще в 2012 году на подготовительном этапе создания программы. В рамках этой подготовки были приняты распоряжения Правительства от 26.11.2012 № 2190-р «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы» и от 30.12.2012 № 2620-р «Об утверждении плана мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», так называемая федеральная «дорожная карта».

В 2013 году появились два документа, нормативно определивших принципиально новое направление в работе системы образования - включение в независимую систему оценки качества. 30 марта 2013 года Правительством Российской Федерации приняты постановление № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» и распоряжение № 487 «О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013-2015 годы». Главной задачей, на решение которой направлена новая система, является формирование информационного поля для осознанного выбора семьями образовательных организаций и программ обучения для своих детей. Во исполнение принятых нормативно-правовых актов Минобрнауки России разработало соответствующие методические рекомендации. Все действия призваны обеспечить создание на практике условий для реализации требований нового Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 95. «Независимая система оценки качества образования»).

Важным компонентом, дополнившим инструментарий реализации Государственной программы, стала система мониторинга отрасли образования, принципы и содержание которого были утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 05.08.2013 № 662 «О мониторинге системы образования». Принятое решение оформило нормативную основу для осуществления комплексного наблюдения за состоянием отрасли. В настоящее время продолжается разработка необходимых регламентов, а сам мониторинг планируется осуществлять с 2014 года.

Участниками мониторинга как предполагается станут образовательные организации и органы управления образованием.

Принятие на федеральном уровне столь масштабных и разноплановых документов потребовало создания соответствующей нормативно-правовой базы в регионах. Основной период их разработки пришелся на 2013 год. В регионах России новыми основными документами, определяющими развитие образовательных систем, стали региональные планы мероприятий («дорожные карты») изменений в отраслях социальной сферы, в том числе образования и науки, на 2013-2018 годы. Принципиально важно, что в региональных «дорожных картах» для сферы образования при сохранении всех федеральных требований, отражена специфика образовательных систем регионов, учтены идеи и нормы, содержащиеся в ранее принятых документах субъектов Российской Федерации. Это обеспечивает преемственность и единство перспективных направлений работы по отношению к ранее реализовавшимся.

Новое содержание федеральная и региональная «дорожные карты» получили в 2014 году после выхода распоряжения Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 № 722-р. На региональном уровне работа по обновлению «дорожных карт» была проведена в очень сжатые сроки - в течение всего двух месяцев. Новые «дорожные карты» оказались в большой степени ориентированы на решение экономических задач системы образования через:

- введение системы «эффективных контрактов» с руководящими, педагогическими и иными категориями работников;
- оптимизацию численности по отдельным категориям педагогических работников и др.

Рассматривая характер влияния государственных проектов и программ на формирование федеральной и региональной нормативно-правовой базы, следует отдельно обозначить положение региональных программ развития образования. Именно они до последнего времени являлись «краеугольным камнем» преобразований в образовательных системах субъектов Российской Федерации. Можно предположить, что принятие и последовавшее изменение региональных «дорожных карт» в 2013-2014 годах обусловило снижение внимания к реализации ранее принятых регионами программ развития образования, что в ряде случаев сопровождалось отменой некоторых их положений и мероприятий. Подобное положение можно объяснить тем, что «дорожные карты» становятся сейчас основным, методологически выверенным и построенным на более длительную перспективу инструментом реализации образовательной политики. Дополнительную «нагрузку» на программы создает

возникающий цейтнот в их реализации, так большинство из них создавалось на период до 2015 года. Все это может привести к снижению значения действующих региональных программ развития образования и изменить подходы к формированию новых программ в 2015-2016 годах.

Анализ опыта реформирования систем образования в России и зарубежных странах показывает, что осуществление изменений часто тормозится или становится невозможным из-за недостатка ресурсов и отсутствия механизмов запуска. С большой долей уверенности можно сказать, что в 2010-х годах изменения в системе российского образования подготовлены основательнее, чем в 2000-х годах. Определено ресурсное обеспечение изменений системы образования через подкрепленные финансовыми ресурсами проекты и программы, через целенаправленную работу по повышению заработной платы педагогических работников. Созданные федеральная и региональная законодательная и соответствующая нормативно-правовая базы являются важными механизмами запуска и поддержки изменений. В сочетании с реализуемыми проектами развития они позволяют комплексно решать стратегические задачи сферы образования в Российской Федерации в кратко- и среднесрочной перспективе.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 №792-р.
2. Асмолов А.Г. Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг.: сценарий упущенных возможностей // Образовательная политика. - 2012. - №3 (59). - С.2-4.
3. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. - М.: МАКС Прогресс, 2009. - 437 с.
4. Вифлеемский А.Б. От народного образования к платному обучению. – М.: Народное образование, 2008. – 416 с.
5. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 год / Под редакцией А. А. Аузана и С. Н. Бобылева. - М.: ПРООН в РФ, 2011. – 146 с.
6. Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. - 48 с.
7. Кравцов С.С., Крылова Н.Б. Бюрократизация школы // Народное образование. – 2010. - №9. - С.83-90.

8. Новоселова С.Ю. Современная образовательная политика России: осознание и практика инклюзивного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – №2. – С.1-9.

9. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. - М.: Центр сравнительной образовательной педагогики. - М.: 2003. – 303 с.

10. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко; Институт социологии РАН; Российская академия социальных наук, Краснодарское региональное отделение. - М.-Краснодар: Парабеллум, 2013. - 107 с.

11. Российское образование - 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 года / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; ГУ - Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 39 с.

12. Суханский Н.Б. Консультирование как вид образовательной деятельности // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – №2(14). – С.1-23.

13. Харисова Л.А. Инновационные процессы в общем образовании // Проблемы современного образования. – 2012. - №1. - С.82-87.

УДК: 374.1

ТЕАТРАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

(из опыта работы экспериментальной площадки)

Лукичев А.Н., к.ист.н., E-mail: lukichev.an@yandex.ru

Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Крынжина Е.И., заместитель директора, E-mail: ekrynzina@yandex.ru,

Анисимова Т.В., методист, E-mail: tv999sanny@mail.ru,

Детская театральная школа, Мурманск, Россия

Аннотация: Рассматривается проблема формирования личностной, коммуникативной и межэтнической толерантности подростков на базе дополнительного образования сферы искусства. Сделан вывод, что патриотизм и межнациональная толерантность исторически являются составляющими гражданской идентичности гражданина России. Обсуждается воспитательный потенциал театральной образовательной среды.

Ключевые слова: толерантность, гражданская идентичность, социализация, программы дополнительного образования.

THEATRE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TOLERANCE FORMATION

(from the experience of the experimental activities)

Lukichev A., PhD, E-mail: lukichev.an@yandex.ru

Institute of management in education of RAE, Moscow, Russia

Krynzhenina E.I., vice principal, E-mail: ekrynzina@yandex.ru,

Anisimova T.V., methodist, E-mail: tv999sanny@mail.ru

The children theatre school, Murmansk, Russia

Abstract: Is considered the problem of development of personal, interpersonal and interethnic tolerance of teenagers on the basis of additional education in the sphere of art (theatre school). Is concluded, that patriotism and ethnic tolerance historically represent the civil identity of the citizen of Russia. Discusses the potential of theatre educational environment.

Keywords: tolerance, civil identity, socialization, programs of supplementary education.

Одной из ключевых компетентностей личности в современном социуме является толерантность - готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире. Ее развитие становится для отечественного образования стратегически значимой целью и потому эта проблема в последние годы стала чрезвычайно популярна как в психологии, так и педагогике.

Повышенный интерес к проблеме толерантности отражается в появлении теоретических и прикладных научных исследований. Как многосторонний феномен толерантность рассматривается с философской (Бархота М.П., Гинзбург - Франц Л.Д., Ройтер В., Рухтаева Л.В. и др.), психологической (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Бойко В.

В., Вязовец Н. В., Кабрин В.И., Лаврова В.Л., Мельникова Н.Н., Шабанов Л.В. и др.), педагогической (Асташова Н.А., Клепцова Е.Ю., Колесов Д.В. и др.), социальной (Абдулкаримов Г.Г., Буденкова В.Е., Буева Л.П., Иванченко Г.В., Швачко Е.В., Шихардина Т.Н., Шкуратова И.В., Ярская В.Н. и др.), биологической и медицинской (Медавар П. и др.), политологической (Васильев В.А., Ведрова Н.А., Емельянов Б.В., Лукин В.Н., Мусиенко Т.В., Светенко Т.В. и др.), этнологической (Баширова В.Х., Выскочил А.А., Габдулхаков В. Ф., Гаюрова Ю.А., Лебедева Н.М., Мириманова М.С., Палаткина Г.В., Татарко А.Н. и др.) точек зрения.

Однако, понятие "толерантность", имея глубокие исторические корни, с трудом «пробивает себе дорогу» в обществе, в политических кругах, в системе российского образования. В наше время, когда крайние проявления этнической непримиримости, приводящей к кровопролитию, совсем недавно казавшиеся невозможными, стали частью повседневной жизни, появляются противоречивые коннотации этого слова. Многие трактуют «толерантность» как качество, несвойственное человеку, апеллируя к медицинским истокам этого слова. Всё чаще толерантность противопоставляют патриотизму, ассоциируя её с отказом от собственного национального и человеческого достоинства, с преклонением перед "чужим" образом жизни и мышления.

Это выглядит едва ли не закономерным на фоне агрессивного насаждения идеи нивелирования культурных различий, проекции на весь мир «эталонных» ценностей под лозунгами защиты прав всяческих «меньшинств». По сути, мы стали очевидцами «вестернизации» национальных культур в ущерб их «ценностному самостоянию» (Н.Д.Никандров). Другой крайностью является распространение идей изоляционизма, национализма и культурной исключительности. Толерантность многими понимается как призыв к всепрощению, примирению с терроризмом, фашизмом, стиранию границ между добром и злом.

Таким образом, особый статус в исследовании толерантности приобретает проблема неформальности понятийного аппарата, отсутствия единой системы анализа факторов и условий развития толерантности, к которым относятся «экономические, возрастные, гендерные и другие факторы, образующие генерализованную диспозицию - толерантность» (Д.А.Леонтьев).

Следует признать, что, несмотря на возросший интерес к изучению толерантных характеристик личности среди отечественных психологов (Асмолов А.Г., Бойко В.В., Гриншпун И.Б., Солдатова Г.У. и др.) и многообразии исследований толерантности, посвященных изучению религиозной толерантности (Гаврилова Ю.А., Шевченко А.Г.), этнической толерантности (Аджиева Е.М., Бондырева С.К., Шайгерова

Л.А., Шарова О.Д.), толерантности как «этической проблемы» (Валитова Р.Р. и др.), политической толерантности (Мчедлов М.П., Лекторский В.А. и др.), педагогической толерантности (Безюлева Г.В., Степанов П.В., Шеламова Г.М. и др.), толерантности как «принципа функционирования культуры» (Асмолов А.Г., Горбунов В.В., Золотухин В.М. и др.), педагогическая практика пока не имеет оформленной стратегии «выращивания» толерантной личности.

Встречное движение и конструктивное сотрудничество педагогической науки и реальной практики могут быть продуктивны в процессе рефлексии положительного педагогического опыта и его систематизации в рамках научных подходов. Одной из форм такого сотрудничества стали Федеральные экспериментальные площадки – полигон для апробации результатов педагогических поисков, обобщения и распространения инновационного опыта.

Настоящая статья представляет опыт деятельности педагогического коллектива детской театральной школы города Мурманска в рамках экспериментальной площадки Института управления образованием РАО по теме: «Разработка, апробация и внедрение экспериментальных развивающих программ, ориентированных на развитие толерантности обучающихся, как условие модернизации детской школы искусств» (научный руководитель А.Н.Лукичев).

В соответствии с приоритетами государственной политики в области культуры и искусства и стратегическими задачами социально-экономического развития России, гарантированного сохранения лучших отечественных содержательных и методических традиций массового системного художественного образования детей с его адаптацией к тенденциям развития сферы культуры в целом и отечественного профессионального образования в области культуры и искусства, в частности; инновационного системного развития всей системы отечественного художественного просвещения и образования, «миссия детских школ искусств заключается в обеспечении устойчивого гармоничного развития духовно-интеллектуальных и творческих способностей каждого ребенка в процессе всестороннего изучения и творческого постижения искусств разных стран и народов и раскрытии созидательного потенциала семьи и общества». (Проект «Концепции развития детских школ искусств в РФ»).

«Закон об образовании в РФ» предусматривает реализацию в детских школах искусств дополнительных *предпрофессиональных и общеразвивающих* программ. *Общеразвивающие программы* - это образовательные программы ДШИ, обеспечивающие развитие значимых для образования, социализации, самоопределения,

самореализации духовно-интеллектуальных и художественно-творческих личностных качеств ребенка, его способностей, возможностей, навыков, компетенций.

Разработка таких программ требует исследовательской, экспериментальной работы, направленной на поиск оптимальной формы и содержания общеразвивающего обучения, позволяющих обеспечить инновационный подход к деятельности детских школ искусств, сохранив при этом бесспорные достижения дополнительного образования в сфере искусств. В больших городах, каким является Мурманск, «школы искусств должны быть центрами не только предпрофессиональной подготовки по традиционным специальностям в сфере искусства, но и нравственно-эстетического и творческого образования детей, и, в немалой степени, способствовать сохранению и развитию лучших традиций национальной культуры, распространению культурной толерантности, выступать связующим звеном между культурными традициями народов, как населяющих Россию, так и приезжающих мигрантов, формировать мультикультурное мировоззрение у детей и подростков» (проект «Концепции развития детских школ искусств в РФ»). Именно общеразвивающие учебные программы (в отличие от предпрофессиональных) в этом процессе формирования современного культурного человека должны играть решающую роль.

Объект исследования: формирование и развитие толерантности обучающихся в процессе апробации и внедрения экспериментальных общеразвивающих программ.

Предмет исследования: организационно-педагогические, научно-методические и социально-психологические условия формирования и развития толерантности обучающихся в процессе обучения по общеразвивающим программам в театральной образовательной среде

Концепция исследования (основные теоретические идеи, составляющие основу исследования): Понятие «толерантность», благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия ставшее международным термином, чаще используется в связи с межэтническими отношениями. Однако оно может и должно рассматриваться в контексте более широком по отношению к пространству человеческих взаимоотношений. В сложной «анатомии» толерантности ее психологической основой и ключевым измерением являются **личностное измерение** толерантности - ценности, смыслы, личностные установки.

Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Однако она как элемент ценностного сознания или личностная черта не присуща человеку изначально.

Необходимо создание определенных условий, которые будут способствовать её становлению и развитию как стабильной личностной характеристики.

Подростковый возраст считается сензитивным для развития толерантности, так как в этот период происходит интенсивная этносоциализация (И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский). Её формирование у подростков позволит им гармонизировать свои отношения с окружающим миром, сохранить внутреннее эмоциональное равновесие, психологическое здоровье.

Толерантность как психологический феномен имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях (И. Б. Абакумова, А. Г. Асмолов, С. К. Бондарева, И. Б. Гриншпун, П. Н. Ермаков, Д. В. Колесов, С. В. Кривцова, Е.Ю. Клепцова, В. А. Лабунская, Г. Оллпорт, Т. П.Скрипкина, В. С. Собкин, Г.У. Солдатова и др.). Неоднозначность её понимания делает сложной эту проблему для научного исследования и разработки методов, направленных на развитие толерантного сознания. Накоплен определенный теоретический и эмпирический опыт воспитания толерантного поведения в образовании (И. В. Абакумова, Е. М. Аджиева, Н. А. Асташова, Л. А. Гейденрих, Л. И. Рюмшина и др.) Активизация поиска эффективных механизмов развития личности в духе толерантности требует разработки новых подходов к их исследованию и использованию.

Толерантность рассматривается с точки зрения различных философских и психологических подходов - сегодня в литературе преобладают бихевиоральный (при котором толерантность рассматривается прежде всего как особое *поведение* человека) и когнитивный (когда толерантность в основе своей имеет *знания* и рациональные доводы).

Согласно классификации С.Л.Братченко, существует несколько подходов к построению психологии толерантности. С экзистенциально-гуманистической точки зрения полноценная, зрелая толерантность - непременно осознанная, осмысленная и ответственная. Такая толерантность не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям - это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения.

Полноценная толерантность - и прежде всего в своей личностной основе - не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности - это создание условий для её развития (фасилитативный подход).

С экзистенциально-гуманистических позиций толерантность понимается не как незыблемое правило или готовый к употреблению рецепт, и тем более не как принудительное требование под угрозой наказания, а как свободный и ответственный выбор человеком «ценностного толерантного отношения к жизни» (Асмолов, 2000). В частности, для учителя это означает, что толерантность - это особое качество его "способа бытия", а не только требование профессиональной роли или коммуникативный навык.

В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента может быть назван и особый вид эмоциональной устойчивости - «аффективная толерантность» (Кристалл, 2001), суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге - без того, чтобы подавлять или искажать. Другой аспект этого вида толерантности связан с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла.

В ходе констатирующего эксперимента в феврале 2014 года, в соответствии с программой федеральной экспериментальной площадки, проведена диагностика среди обучающихся детской театральной школы Мурманска в возрасте от 10 до 18 лет. Всего 83 опрошенных (из них - 14 мальчиков).

Обучающимся актерского отделения был предложен опросник для измерения общих социальных установок у детей, позволяющий косвенным образом исследовать существующий уровень предубежденности у подростков. Автор методики Элзе Френкель-Брунsvик установила, что сильно предубежденные в отношении других этнических групп дети склонны разделять определенные взгляды, которые прямо не связаны с этническими установками.

Были получены следующие ответы на утверждения:

«Существует только один правильный путь сделать что-нибудь» - 100% респондентов ответили отрицательно;

«Если человек никого не опасается, он может попасть впросак» - 73% положительных ответов;

«Было бы лучше, если бы учителя были построже» - около 17% опрошенных ответили положительно;

«Только человек, похожий на меня, имеет право на счастье» - 93% отрицательных ответов;

Девочки должны изучать только то, что поможет им в домашних делах - 95% отрицательных ответов. Положительные ответы дали девочки и 1 мальчик;

Войны будут всегда – это часть человеческой природы - 21% опрошенных считают войны неизбежными;

Характер и личность даны человеку от природы - 39% детей уверены, что характер и личность даны человеку от природы.

Методика Э.Френкель-Брунsvик включает также анкету для учащихся:

1. Есть ли такие национальности, представители которых вызывают у Вас негативное отношение?»

70% отрицательных ответов. 3 человека ответили «иногда». Ответ 10-летней девочки: «Все, кто не уважает чужие законы». В число «неприятных» попали азербайджанцы - 2%, таджики-1%, негры-2%, цыгане-2%, вообще мусульмане -2 %, армяне -1%, китайцы-1 % и англичане -2%.

2. При общении с человеком другой национальности я испытываю:

Интерес? Уважение? Неприязнь? Ничего не испытываю - 64% испытывают интерес при общении с человеком другой национальности. О неприязни заявили 5% опрошенных. 17% ничего не испытывают, встречая представителя другой национальности.

3. Представьте себе, что в Вашем присутствии плохо отзываются о представителях других национальностей в этом случае Вы...»

- попросили бы воздержаться
- никак бы не прореагировали
- «терпели, но испытывали при этом неприятное чувство»,
- Другое

Более 50% опрошенных *«попросили бы воздержаться»* того, кто плохо будет отзываться о представителях другой национальности, в том числе – большинство мальчиков. Четверть опрошенных будет *«терпеть, испытывая неприятное чувство»*.

Двое мальчиков и две девочки, испытывающие неприязнь к отдельным этносам (вопрос №1), при этом указывают, что *«попросили бы воздержаться того, кто плохо отзывается о представителях др. национальностей»*.

*Другое: ответ: «Начала бы перечислять плюсы этих людей».

4. Подчеркните пять важных на ваш взгляд личных качеств «среднестатистического» представителя другой культуры качеств:

- внешне привлекательный – безобразный
- забавный – скучный
- воспитанный - невоспитанный,..
- интересный - неинтересный,
- хороший - плохой,
- вежливый - наглый,
- умный - глупый,
- добрый - злой,
- обычный – необычный,
- общительный - необщительный.

Для большинства респондентов значимыми качествами представителя другой культуры являются Воспитанность, Ум, Общительность, способность быть Забавным. Немногие дети придают первостепенное значение Внешности. Меньшинство прибегает к оценочным критериям «Хороший-плохой»

Проведена также **Диагностика общей коммуникативной толерантности по методике В.В.Бойко.**

По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности.

Получены результаты:

Шкала 1. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека

Чуть более 2% респондентов не принимают индивидуальность другого

Шкала 2. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей

Высокие результаты показывают 4,8%

Шкала 3. Категоричность или консерватизм в оценках других людей.

Показатель – в норме – 100%

Шкала 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с коммуникабельными качествами партнеров Показатель – в норме – 100%

Выявлена тенденция снижения показателей в зависимости от возраста респондентов

Шкала 5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров. Показатель – в норме – 100%.

Шкала 6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» Показатель – в норме – 100%

Шкала 7. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности – высокий показатель - 1,2% респондентов

Шкала 8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. Высокий показатель – 1,2% респондентов

Шкала 9. Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. Показатель, граничащий с высоким (14) – 1,2% респондентов.

Выводы: Высокий общий суммарный показатель наблюдается у 1,2% респондентов. Причем, это обучающиеся, недавно поступившие в детскую театральную школу, прежде не имевшие опыта обучения в сфере культуры и искусства. Даже беглый анализ результатов диагностики в сопоставлении с доступными результатами аналогичных исследований, проведенных в последние два-три года среди учащихся средних школ и колледжей, позволяет утверждать, что обучающиеся детской театральной школы Мурманска показывают более высокий, чем в среднем у учащихся общеобразовательных учреждений, уровень общей коммуникативной толерантности.

Поскольку как цель достижение оптимального уровня толерантности обучающихся детской театральной школы до 2013-2014 учебного года специально не формулировалось, этот «побочный эффект» образовательного процесса требует осмысления.

Мы предприняли попытку выстроить (отрефлексировать) модель комплекса психолого-педагогических условий формирования толерантности, действующую в детской театральной школе города Мурманска.

Сама театральная образовательная содержит огромный потенциал для личностного роста вообще и развития толерантности как черты зрелой личности, в частности. В основу образовательного подхода в системе образования сферы искусства положено эмоционально-чувственное, практическое (не интеллектуальное) постижение содержания образования. Очевидно, что интериоризация учебной информации в этом случае происходит гораздо эффективней (в сравнении с традиционным учебным процессом). Процессы освоения содержания образования и личностного роста развиваются в единстве и происходят непрерывно.

Сама природа театрального искусства такова, что требует от актера качеств, свойственных толерантной личности: необходимость *«принятия»* и оправдания персонажа актером положена в основу учебных программ актерской подготовки не только профильных театральных высших и средних учебных заведений, но является непременным условием проведения театральной игры как формы понятной детям и принятой детьми. Дети безоговорочно верят, играя в магазин, что один из них «продавец», а другой – «покупатель», кто-то – «дочка», а кто-то – «мама» и т.д. Именно от педагога зависит создание игровой среды для усвоения этих понятий (принять условность, оправдать свой персонаж), именно педагог отвечает за социализацию ученика средствами театрального искусства.

Залог успеха любого учебного спектакля – в коллективном творчестве. Овладение законами и навыками *сценического общения* помогает не только снять психофизический зажим у актеров – учащихся, но дает опыт понимания ответственности не только за свою учебную работу, но и за работу всего разноуровневого коллектива. И, подчас пристройка к партнёру на сцене помогает быстрее найти пристройку в личных отношениях между учащимися, учащимися и педагогами, потому что возникает сотворчество, а сотворчество – лучшая психологическая среда для раскрытия творческого потенциала ребёнка в комфортной атмосфере радости и взаимопонимания.

Пристройка как умение понять состояние партнера и действовать в предлагаемых обстоятельствах с учетом всех изменений психо-физического самочувствия исполнителей других ролей, как приглашение сотворять и творить вместе, где все равны и нет никого «главнее-умнее», а решение задачи, поставленной педагогом – зависит от всех, кто вышел на учебную сценическую площадку.

Эмпатия – условие продуктивной коммуникации. Научение эмпатийному слушанию, умению понять собеседника по невербальным признакам требует особого внимания (и квалификации) от преподавателя. Роль эмпатии в толерантных отношениях очевидна и с этим соглашаются почти все исследователи. Специфика организации образовательного процесса на основе интеграции обучения с творчеством позволяет уделить особое внимание и эмоциональному компоненту толерантности. Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными друг по отношению друга. Более того, эмпатия позволяет компенсировать (или хотя бы

смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость. Полноценная эмпатия - безоценочна и в этом смысле по сути своей толерантна.

Нельзя не учитывать также, что театральная среда – это конкурентная среда. И в этом качестве она может дать обучающимся прививку против таких издержек профессии как «звездная болезнь», «зависть к чужому успеху». Умение радоваться общему (и чужому) успеху, чувствовать себя частью общего дела, получать удовольствие не только от результата, но и от репетиционного процесса – эти навыки, способствующие социализации в любой сфере деятельности, детская театральная школа формирует «по требованию профессии», с первых дней своего существования.

Театральному образованию свойственны характерные дидактические приемы и техники. Так, будучи инновационной для общего школьного образования, игровая педагогическая технология является органичной и занимает ведущее место в методических поисках преподавателей детской театральной школы. Имитационные игры, оргдеятельностные, ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, игры-драматизации используются не только на уроках актерской подготовки. Они позволяют моделировать различные коммуникативные ситуации, преодолевать личностные барьеры, персонифицировать персонажей (как вымышленных, так и исторических), «превращаться в другого» (понимая его чувства, поведение, мотивы поступков). В игре создаются психологически комфортные условия для личностного роста, включая воспитание черт, свойственных толерантной личности.

Лучше всего представление о ценностных ориентациях, оформленных в виде педагогических задач в программах детской театральной школы, дает система контроля качества образования. В детской театральной школе разработана и успешно применяется система диагностики образовательного результата с целью мониторинга успешности освоения экспериментальных общеразвивающих учебных программ, созданных педагогами школы. Система включает качественные показатели (полученные в результате детализации каждой педагогической задачи) и уровневые критерии оценки результата (таблица 1).

В профилирующей программе «Основы актерского мастерства» качество освоения умений и навыков оценивается по показателям: «действие в предлагаемых обстоятельствах», «сценическое общение», «темпо-ритм», «пристройка», «работа над ролью». Ученик, освоивший «сценическое общение» на высоком уровне «Умеет слушать и слышать партнера, владеет эмпатией».

Таблица 1.

Параметры диагностики	Вид продукции	Формы и способы анализа
Специальные способности	Выполнение заданий (упражнений, этюдов, работа над ролью и др.)	Метод внешних экспертных оценок. Герменевтические методы (понимающие)
Образовательные результаты в сфере учебной и исполнительской практики	Контрольные задания	Поэлементный анализ, оценочная система
Творческий потенциал	Творческие достижения на уроках, спектаклях, массовых мероприятиях, тренингах, творческие работы	Выявление наличия и проявления креативных качеств, метод внешних экспертных оценок, контент-анализ, методики психодиагностики
Личностные качества учащихся	Рефлексивные записи и самооценка учащихся, характеристики преподавателей	Метод внешних экспертных оценок, наблюдение, оценивание сформированности и уровня развития личностных качеств ученика Герменевтические (понимающие) методы

Овладение навыком «пристройки» характеризуется «умением понять состояние партнера и действует в предлагаемых обстоятельствах с учетом всех изменений психофизического самочувствия исполнителей других ролей». Показатели «Личностного роста»: «сформированность Я-концепции», «развитие творческой сферы». Высокий уровень сформированности «Я-концепции» проявляется в «Осознанном позиционировании себя как личности в социуме, как творца в данных предлагаемых обстоятельствах - на сценической площадке. Характерны адекватная самооценка, собственное мнение и готовность его отстаивать».

Экспериментальная программа «Основы сценической речи» предлагает оценивать социально-нравственные качества личности по *показателям*: «любовь к родному слову», «уверенность в своих силах», «личностная культура». Критерий высокого уровня личностной культуры включает «Готовность и способность к реальной самооценке, индивидуально-ответственному поведению. Способность к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты».

Экспериментальная программа «Ансамблевое пение» нацелена на формирование социально-нравственных качеств: «чувство коллективизма», «ответственность», «самодисциплина». Критерии включают «внимание к другим детям, готовность прийти на помощь» (чувство коллективизма); «готовность брать ответственность за других, за общее дело, за детский коллектив (выполнять поручения, связанные с коллективной ответственностью) (ответственность); «самоконтроль. Пунктуальность без напоминаний и контроля со стороны старших. Способность конструктивно

организовать собственную деятельность, правильно выбирая приоритеты (самодисциплина).

Экспериментальная программа «Сценический вокал» в качестве уровневых характеристик «инициативности», «самостоятельности», «уверенности в своих силах», «доброжелательности» вводит следующие: «Ставит перед собой цель, выстраивает алгоритм действий для ее достижения, выполняет эти действия этап за этапом. Способен увлечь других» (инициативность); «Не нуждается в руководстве при выполнении привычных обязанностей. Готов самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки.

Способен принимать правильное решение в стандартных ситуациях. Стремится к независимости» (самостоятельность); «Знает границы своих возможностей. Ставит субъективно высокие, но достижимые цели. Преодолеывает любые трудности на пути к результату. Готов открыто выражать и отстаивать свою позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и действия» (уверенность); «Умеет слушать и слышать другого, радоваться чужим успехам, прощать обиды. Не испытывает зависти. Не проявляет гнев. Не склонен к ответной агрессии» (доброжелательность).

Преподаватели (они же авторы-разработчики) экспериментальной программы «Хореография» большое значение придают воспитанию социально-нравственной сферы ребенка. Сформированность таких качеств как: «трудолюбие», «целеустремленность», «воля», «личностная идентичность», «гражданская идентичность» оценивается по следующим критериям: «Высокая мотивация. Получает удовольствие не только от результата, но и от процесса работы. Не жалеет себя», добиваясь совершенства» (трудолюбие); «Ставит перед собой цель, самостоятельно выстраивает алгоритм действий для ее достижения, выполняет эти действия этап за этапом, сверяя промежуточный (а затем - итоговый) результат с образом конечного продукта» (целеустремленность); «Способен к эффективным усилиям по преодолению своих недостатков» (воля); «Готовность и способность к адекватной самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению, нравственному самосовершенствованию» (личностная идентичность); «Принимает судьбу Отечества как свою личную, осознаёт ответственность за настоящее и будущее страны, укоренен в духовных и культурных традициях народа России» (гражданская идентичность).

Общеразвивающая образовательная программа детской театральной школы включает и теоретические дисциплины, понимая их важную роль в формировании личности, готовой к успешной социализации. Отличительной чертой этих предметов в

отношении целеполагания являются задачи формирования универсальных учебных действий: познавательных, личностных, коммуникативных, регулятивных, а именно: «Владение в совершенстве общеучебными действиями, включая знаково-символические; логические, постановку и решение проблем» (познавательные учебные действия); «Сформированность навыков самоопределения, смыслообразования и мотивации, нравственно-этической ориентации и морального действия» (личностные УУД); «Владение навыками взаимодействия, кооперации/сотрудничества, интериоризации («присвоения» информации)» (коммуникативные УУД); «Сформированность навыков целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, волевой саморегуляции» (регулятивные УУД).

Государственный стандарт второго поколения для средней школы обязывает общеобразовательную школу решать задачу формирования универсальных учебных действий, но нельзя пока признать эту деятельность успешной (за исключением, иногда, познавательных УУД). Очевидно, что владение всем комплексом личностных, коммуникативных и регулятивных навыков будет способствовать проявлению толерантности выпускниками школ хотя бы на поведенческом уровне.

Вторая особенность экспериментальных общеразвивающих программ теоретических предметов в детской театральной школе особенно важна для темы экспериментальной площадки, так как речь идет о задаче формирования толерантности как социально-нравственного качества личности, закрепленной в этих программах.

Экспериментальные программы «История русского драматического театра» и «Мифология» оценивают личностный рост обучающихся по показателям: «личностная культура», «гражданская идентичность», «толерантность». Высокий уровень толерантности характеризуется «терпимостью человека к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, милосердием, уважением и правильным пониманием многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Способностью установить и сохранить общность с людьми, отличающимися от него в каком-либо отношении».

Экспериментальная программа «Литературное краеведение», реализующая культурно-региональный компонент образовательной программы детской театральной школы, закрепляет задачи формирования социально-нравственных качеств: «патриотизм» и «толерантность», не только не противопоставляя их, но сознательно подчеркивая их единство. Подросток, проявляющий высокий уровень патриотизма (согласно программе «Литературное краеведение») «принимает судьбу Отечества как

свою личную, осознаёт ответственность за настоящее и будущее страны, укоренен в духовных и культурных традициях народа России. Осознает себя гражданином России на основе принятия национальных духовных и нравственных ценностей. Испытывает и проявляет любовь к малой родине – Кольскому Северу, городу Мурманску. Заинтересованно и бережно относится ко всему, что связано с историей и культурой народов, населяющих Кольский полуостров. Готов заботиться о преуспевании единого многонационального российского народа, процветании родного края и города, поддержании национального мира и согласия».

Мониторинг эффективности реализации экспериментальных программ на основе представленной системы диагностики проводится с 2010 года. Организация деятельности на аналитико-прогностической основе стала нормой для детской театральной школы. Сегодня можно говорить о первых успехах не только в формировании специальных исполнительских навыков, но и самореализации, развитии личностной сферы подростков.

Анализ экспериментальных программ детской театральной школы города Мурманска с позиций целеполагания в области формирования личности показывает правильность выбранной стратегии: не формулируя, как правило, специально задач формирования этнической толерантности, разработчики учебных программ ориентированы на воспитание качеств личности, являющихся содержательными характеристиками этнической толерантности.

Согласно исследованиям Г.У. Солдатовой это: знание самого себя, своих достоинств, недостатков; умение брать ответственность на себя (толерантный человек не склонен в своих бедах обвинять окружающих); ощущение безопасности и убежденность, что с угрозой можно справиться; меньшая потребность в определенности (толерантный человек не делит мир на черное и белое, а признает его многообразие, готов выслушать любую точку зрения и чувствует меньший дискомфорт в состоянии неопределенности); ориентация на себя и личностную независимость; меньшая приверженность к порядку (в том числе и социальному); способность к эмпатии; чувство юмора (способность посмеяться не только над другими, но и над собой, своими недостатками и ошибками); предпочтение не авторитаризма, а свободы и демократии (для толерантного человека общественная иерархия не имеет большого значения).

Обращаясь к современным отечественным исследованиям этнической толерантности, мы находим подтверждение правильности нашего подхода к развитию толерантности и в его содержательной части. «В основе этнической толерантности

лежит "толерантность к самому себе и к своему народу". Должен быть разрушен психологический стереотип: принятие "другого" есть отказ от самого себя - и осознано отношение к "общечеловеческим" ценностям как к конкретному - разнорациональному - воплощению нравственных и духовных идеалов всего человечества. Нельзя быть подлинно толерантным без любви "к отеческим гробам", будучи равнодушным к судьбам собственного народа. Но и нельзя быть настоящим патриотом, любя только собственный народ и ненавидя или презирая все остальное человечество (С.Л.Каганович).

«Основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность, а негативные компоненты этнической идентичности приводят к этнической нетерпимости» (Н.М. Лебедева).

Принятый недавно новый историко-культурный стандарт, изученный творческой группой экспериментальной площадки (обсуждение состоялось в рамках круглого стола с участием представителей науки – руководителей ФЭП, высшей школы, администрации области и города, СМИ), был признан концептуально близким подходу детской театральной школы не только к историческому, и не только к гуманитарному образованию, но к формированию личности гражданина России в целом. Его концептуальные основы совпадают с принципиальной позицией педагогического коллектива школы, положенной в основу методической базы образовательного процесса, формирующейся на протяжении семнадцати лет, со дня основания школы.

Культурно-антропологический подход в детской театральной школе осуществляется не только на уроках «Литературного краеведения» (что закономерно), но и при работе над учебными спектаклями, при подготовке сценических номеров в разных жанрах - именно через эмоционально-чувственное постижение перипетий «рядовых граждан», переданных в художественной форме, дети переживают исторические, социальные и политические процессы. Они воспринимают информацию о судьбоносных событиях родной истории, усваивая ее не как интеллектуальный продукт, но эмоционально участвуя в интерпретации событий через акт искусства.

Этнокультурный компонент (история страны через историю регионов) представляется очень важным для формирования нравственных основ личности. Тем более, что история Кольского полуострова дает безусловные основания для патриотической гордости великим трудом народа по освоению громадных пространств с суровой природой. Дети знают примеры взаимовыручки, толерантности и веротерпимости своих предков в процессе формирования российского социума здесь, на Крайнем Севере. Задолго до рекомендаций Минобрнауки нами сформирован

перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной историей Кольского Севера. При таком подходе изучение истории и культуры родного края может быть положено в основу воспитания патриотизма и толерантности как неразрывных (а не противопоставленных) составляющих зрелой личности.

Именно такова концепция программы регионально-культурного компонента в образовательной программе школы искусств. Следует отметить, что региональный компонент проходит через всю массовую работу школы. Учащиеся постоянно встречаются при реализации своих творческих проектов со своими земляками, как главной целевой аудиторией. Труппа МБОУ ДОД ДТШ Мурманска является организацией, которая не только участник таких значимых в городе праздников, как « Последний звонок», « День города» ,но и других, многие из которых школа делает с «нулевого цикла»-сценария до реализации-воплощения «День знаний», « День сладкоежки», « Открытие ёлки» для школьников города Мурманска , Школа традиционный участник регионального Праздника рукописной книги, Праздника «День славянской письменности», труппа ДТШ ставит спектакли по мотивам саамских сказок («Волшебное превращение медведя Тала»),участвует в организации муниципальных фестивалей « Мир народной культуры» и т.д. Многонациональный коллектив учащихся и педагогов школы сообща решает все учебные и творческие задачи ,заражая зрителей своим радостным творчеством, что возможно лишь при эмоционально здоровой атмосфере .Учебный репертуар труппы ДТШ—это не просто «лицо коллектива», как говорили раньше при определении репертуарной политики.

Априори невозможно стать « манкуртами», если с детства получаешь истинные знания по истории., являешься духовным проводником памяти поколений на земле, обожённой пламенем самой страшной из войн - Великой Отечественной. Наши учащиеся через стихи, песни, танцы, спектакли, инструментальные произведения- всё, что является достойным художественным (для наших учеников) отражением действительности и получают уроки гражданственности ,патриотизма .толерантности ,гуманизма и человечности.

Очевидно, что причиной многообразия трактовок понятия «толерантность» является недостаточная осведомленность части общества, прежде всего, в отношении родной истории. Педагоги школы, влияют через учебный и творческий процесс на личность ребёнка-учащегося театральной школы. Ведь как и в воспитании толерантности, ребёнку важно конструктивно считаться с мнением окружающих,

сохраняя своё, так и в театре –при занятии коллективным видом творчества важно сохранить свою творческую индивидуальность. В том, что исторические судьбы, образ жизни и менталитет народов нашей страны схожи, заложены мощные основы для мирного толерантного существования. Главное уметь донести это до наших учеников!

Особое место в образовательной программе школы занимает предмет «Психология»,

С одной стороны - искусство театра часто служит моделью для изучения закономерностей межличностных отношений и в этом смысле имеет большую эвристическую ценность, с другой - моделирование человеческой жизни на сцене требует знания психологии личности и установления координат, в системе которых протекает реальное взаимодействие людей. Кроме художественной интуиции, позволяющей режиссеру и актеру ощущать фальшь, искусственность происходящего на сцене, необходимы психологические знания, которые заменяют слепой метод «проб и ошибок».

Очевидно также, что навыки самонаблюдения и самокоррекции, знание законов коммуникации, умение преодолевать барьеры в общении помогают любому человеку гармонизировать жизнь, чувствовать себя увереннее в сложных жизненных ситуациях, способствуют социализации и самоактуализации личности.

Введение учащихся в психологию творчества: знакомство с закономерностями протекания творческих процессов и способами развития; освоение навыков самоконтроля и саморегуляции; коррекция нарушений ролевого развития: ролевой ригидности (неумение переходить из роли в роль), ролевой аморфности (неумение принимать любую роль), отсутствия ролевой креативности (неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей) – лишь некоторые из психолого-педагогических задач программы «Психология» для обучающихся отделения «Основы актерского мастерства и режиссуры».

Во введении к статье мы уже упоминали о проблемах, связанных с изучением феномена толерантности. Необходимо заострить вопрос о границах толерантности, размывание которых может быть связано, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Как определить, где заканчивается осознанная толерантность и начинается «бесхребетность», бесхарактерность. В процессе диагностики важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности.

Нам представляется, что гарантия оптимального уровня толерантности – в полноценном проявлении всех содержательных характеристик этого качества личности. Попытка 10-летней ученицы (см. результаты анкеты) при ответе на вопрос: «Есть ли такие национальности, представители которых вызывают у Вас негативное отношение?» ввести собственный социально приемлемый критерий (ответ: ««Все, кто не уважает чужие законы») говорит об определенной степени личностной зрелости. Свидетельством активной принципиальной позиции толерантного человека считаем готовность ребенка в ситуации, когда в его присутствии оскорбляют представителей другого этноса, вступить в диалог с ксенофобом с целью переубедить его (ответ: «Начала бы перечислять плюсы этих людей»).

Сегодня мы живем в поликультурной среде. Наши дети учатся в многонациональных коллективах. Они имеют опыт взаимодействия в рамках парадигмы «мирного сосуществования». Но только осмысленная, целенаправленная, глубокая, требующая терпения системная работа педагогических коллективов (нельзя в этом случае рассчитывать на семью, тем более – возлагать эту задачу на получателей грантов НКО), направленная на создание особой среды, благоприятной для зарождения и развития качеств свободной, ответственной, обретшей личностную и гражданскую идентичность личности, создаст основу для формирования новой общероссийской общности. Мы уверены, в том, что потенциал дополнительного образования сферы искусства для создания такой «благоприятной среды» должен быть использован в полной мере. Детская театральная школа города Мурманска успешно работает для этого на протяжении многих лет, открывая новые перспективы и возможности.

Список литературы.

1. Абульханова — Славская. К.А. Личностный аспект проблемы общения Текст. / К.А. Абульханова Славская // Проблемы общения и психологии. Отв. Ред.Б.Ф. Ломов - М.: Наука, 1981
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания Текст. / Б.Г. Ананьев -М.: изд-во МГУ, 1980.-336 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология Текст. / Г.М. Андреева М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.- 240
4. Андрюхина, Л.М. Дополнительное образование: возможности развития личности Текст. / Л.М. Андрюхина // Дополнительное образование.-2000.-№9.- С. 11-15.
5. Ануфриева, Д.Ю. Формирование толерантной позиции школьника Текст. / Д.Ю. Ануфриева//Научное обозрение.-2009.-№3.-С. 143-145.

6. Апресян, Р.Г. Проблемы «другого Я» и моральное сознание личности Текст. / Р.Г. Апресян // Философские науки. 1986. №6. - С. 35-42.
7. Аракелян, О. В. Поликультурное образование и этнопсихология Текст. / О.В. Аракелян, А.Н. Бабилаев.- М.: Грааль, 2002.- 187 с.
8. Асмолов, А.Г. Толерантность: от утопии к реальности Текст. / А.Г. Ас-молов. // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. -С. 58.
9. Асмолов, А.Г. Мы обречены на толерантность Текст. / А.Г. Асмолов // Семья и школа.- 2001, -№11-12.-С. 7-14.
10. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности Текст. / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. 2003.- № 4. С. 3-14.
11. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития Текст. / А.Г. Асмолов // Внешкольник. 1997.-№ 7.- С.6-8.
12. Баграмов, Э.А. О противоречиях в сфере межнациональных отношений и путях их разрешения Текст. / Э.А. Баграмов // Политическое образование.-1989.-№ 12.- с. 47-57.
13. Бахтин М.М. К философии поступка. В кн. Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. М.: 1986.
14. Безюлева, Г.В.Толерантность в педагогике Текст. / Г.В.Безюлева, Г.М.Шеламова.- М.: АПО, 2002.- 256 с.
15. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка Текст. / Е.П. Белинская, Т.Г.Стефаненко. М.: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000.- 208 с.
16. Бердяев Н. А. Судьба России. Самосознание. Ростов-на-Дону, 1997.
17. Бережная, М.С. Развитие толерантного сознания личности в социокультурном пространстве образования и искусстваТекст. /М.С.Бережная// Философские науки.- 2008.-№4.-С.58-68.
18. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы Текст. / В.С. Библер // Психологическая наука и образование.- 1996.-№4.- с. 16-24.
19. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляции поведения Текст. / М.И. Бобнева- М., 1972. 312 с.
20. Бодрилин А.П. Проблема толерантности в свете учения о ценностях // Вестник РУДН, Философия, 1999, N 1.
21. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте Текст. / Л.И. Божович.- М., 1968. -342 с.
22. Бондарева, Г. Формирование толерантной личности школьника Текст. / Г. Бондарева // История: Приложение к газ. «Первое сентября»: 2002. -№ 20. -С. 13-14.
23. Бондарева, Н.А. Технология этнокультурного воспитания Текст. / Н.А. Бондарева //Школа.- 2001. -№ 5.- С.38-41.

24. Бондырева, С.К. Толерантность (Введение в проблему) Текст. / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов.- М.: Изд-во Московского психологического социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.-240 с.
25. Братченко, С.Л. Толерантность как норма образовательной и гуманитарной экспертизы Текст. С.Л. Братченко // Век толерантности.- 2002.- С. 16-23.
26. Бромлей, Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность Текст. / Ю.В. Бромлей.- М.: Наука, 1987.- 333 с.
27. Валитова, Р.Р. Толерантность как этическая проблема Текст.: Дисс. канд. философ, наук / Р.Р. Валитова- М., 1997.- 176 с.
28. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель Текст. / Р.Р. Валитова // Вестник Московского ун-та. Сер.7. Философия. 1996. № 1.- С.33-50.
29. Васильев, В.А. К вопросу о толерантности в современной России Текст. /В.А. Васильев // Социально-гуманистические знания. 2000. - № 3. - С. 231 -262.
30. Воробьев, В.А. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся Текст. /В.А.Воробьев.- Волгоград: Изд-во «Панорама», 2006.-80 с.
31. Вульф, Б.З. Воспитание толерантной личности: сущность и средства // Текст. / Б.З. Вульф // Внешкольник. 2002.-№ 6. - С. 12-16.
32. Вязовец, Н.В. Проблема психологической толерантности в системе школьного образования Текст. / Н.В. Вязовец, В.А. Лаврова // Журнал прикладной психологии.- 2003. № 2. - С. 57-62.
33. Галкин, А.А. Культура толерантности перед вызовами глобализации Текст. / А.А. Галкин, Ю.А. Красин // Социологические исследования. -2003.-№8.-С. 64-75.
34. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности Текст. / Е.О. Галицких. -М.: Академический проект, 2004
35. Гаранджа, В.И. Толерантность и религиозная нетерпимость Текст. / В.И. Гаранджа// Философские науки. -2004. № 3. - С. 18-31.
36. Гасанов, З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика Текст. / З.Т. Гасанов.- Махачкала, 1998,- 338 с.
37. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе целостно-целевых приоритетов образования Текст. / Б.С. Гершунский // Педагогика. — 2002. № 7. — С. 3 - 12.
38. Гиппенрейнер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии Текст. / Ю.Б. Гиппенрейнер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии, 1993. № 4.-с. 24-30.
39. Глебкин, В.В. Толерантность и проблема понимания: толерантное сознание как атрибут НОМО Intellegens Текст. / В.В. Глебкин // На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000.- 184 с.
40. Данилов, И.А. Культура мира и ненасилия в России. Текст. / И.А. Данилов- М.: Права человека, 1999. 11 с.
41. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: Научно- публицистический вестник. М.: МГУ, 200126 с.

42. Демократия: конфликтность и толерантность Текст.: под ред. В.С. Рахманина.- Воронеж: Воронежский гос. Университет, 2002. — 402 с.
43. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость // Вестник СпбГУ. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения, 1996.
44. Зинченко, В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мир как реализация сознания Текст. / В.П. Зинченко // Мир психологии.-1999.-№ 1.С. 97-104.
45. Золотухин, В.М. Две концепции толерантности Текст. /В.М. Золотухин.- Кемерово: Кузбасс. Гос. Техн. Ун-т, 1999.- 143 с.
46. Золотухин, В.М.Толерантность как элемент адаптации человека в культуре Текст. / В.М. Золотухин //Дефиниции культуры. Вып. 3. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998.- 129 с.
47. Иноземцев В.Л., Кузнецова Е.С. Глобальный конфликт XXI в. (Размышления об истоках и перспективах межцивилизационных противоречий). Полис, 2001.
48. Иоффе, А.Н. Многообразие понимания толерантности Текст.: учеб-метод. Материалы по курсу «Права человека»; под ред. Е.Н. Рахмановой.-М.: ИД «Камерон», 2004.- 32 с.
49. Капто, А. Толерантность в контексте концепции «Культура мира» Текст. / А.Капто //Безопасность Евразии. 2001. № 1. - С. 175-181.
50. Кащенко, О.О. Формирование толерантности подростков в учреждении дополнительного образования Текст.: Дисс. канд. пед. наук /О.О. Кащенко.- Магнитогорск, 2004.- 196 с.
51. Кеннет, Уэйн. Образование и толерантность Текст. / Уэйн Кеннет // Высшее образование в Европе XXI в.-1997.-№2.-с. 184-188
52. Кольцова Е.Ю. Измерение толерантности Текст. / Е.Ю. Кольцова, Е.Е. Таратута // Журнал социологии и специальной антропологии. 2003. - № 4. — С.113-129.
53. Кропоткин, П.А. Взаимная помощь как фактор эволюции Текст. / П.А. Кропоткин.-М.: СПб, 1906.-453 с.
54. Леонтьева, Э.О. Толерантность и коммуникация Текст.: монография/ Э.О. Леонтьева// Мин-во образования РФ: ТГУ.-Томск: Дельтаплан, 2002.321 с.
55. Лихачев, Д. С. Декларация прав культуры Текст. / Д.С. Лихачев.- СПб, 1999.- 191 с.
56. Логинов, А.В. Толерантность: От понятия к проблеме Текст. / А.В. Логинов// Вестник УрМИОНа. 2002.-№1.-с. 12-16.
57. Мацковский, М.С. Права ребенка и толерантность Текст.: пособие для учителей средних школ / М.С. Мацковский- М.: 2002.-144 с.
58. Мендас, С. Толерантность Текст. / С. Мендас // Энциклопедия этики. -Лондон, 1992,- 1251с.

59. Мириманова, М.С. Толерантность как проблема воспитания Текст. / М.С. Мириманова // Развитие личности. -2002. № 2. - С. 104-116.
60. Муратов С. ТВ - эволюция нетерпимости. (История и конфликты этических представлений). М.: 2001.
61. Овсянникова, О.А. Формирование толерантного отношения школьников к сверстникам средствами искусства Текст.: автор, канд.пед.наук / О.А. Овсянникова.- Екатеринбург, 2003.- 22 с.
62. Погодина, А.А. Толерантность: Термин. Позиция. Смысл Текст.: Программа. История: приложение к газете «Первое сентября» / А.А. Погодина,-2002.-№ 11.- С.4.
63. Риэрдон Б.Э. Толерантность путь к миру Текст. / Б.Э. Риэрдон - М.: Бонфи, 2001.- 176 с.
64. Скворцов, Л.В. Толерантность: иллюзия и средство спасения? Текст. / Л.В. Скворцов // Октябрь.- 1997. -№3.- С. 140-143.
65. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности Текст. / Г.У. Солдатова.- М., 1998.- 224 с.
66. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности подростков Текст. / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. 2-е изд. -М.: Генезис, 2001.-112 с.
67. Солдатова, Г.У.Тренинг «Учимся толерантности» Текст. / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова // На пути к толерантному сознанию. -М.: Смысл, 2000.- с. 177-239.
68. Солдатова, Г.У. Толерантность и интолерантность — две грани межэтнического взаимодействия Тёкст./Г.У. Солдатова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. - с. 30-35.
69. Степанов, П.В. Воспитание детей в духе толерантности Текст. / П.В. Степанов // Классный руководитель. 2002.- № 2.- С. 18-20.
70. Форрат, Н. Толерантность современной молодежи: исследование томских студентов Текст./ Н. Форрат // Вестник Евразии.- 2002.- № 3.- С. 28-49.
71. Франкл, В. Человек в поисках смысла Текст./ В. Франкл.- М., 1990. -367 с.
72. Шалин, В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) Текст. / В.В. Шалин.- Краснодар: Периодика Кубани, 2000.- 124 с.

УДК 371

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КЛАСТЕРЫ КАК МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ
ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ, ПОВЫШАЮЩАЯ ДОСТУПНОСТЬ КАЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Пуденко Т.И., д.э.н., Институт управления образованием РАО, E-mail: pudenko@mal.ru
Москва. Россия

Аннотация. В статье представлена модель управления развитием территориальных систем общего образования, построенная на основе кластерного подхода. Обоснована целесообразность их использования для повышения доступности качественного образования. Приведены примерные схемы образовательных кластеров дошкольного и общего образования. Обозначены шаги по созданию подобных образовательных кластеров в муниципальных территориях.

Ключевые слова: доступность качественного общего образования; управление развитием общего образования на муниципальном уровне; образовательные кластеры.

**EDUCATIONAL CLUSTERS AS A MODEL OF DEVELOPMENT MANAGEMENT
EDUCATION AT THE MUNICIPAL LEVEL, WHICH INCREASES THE
AVAILABILITY OF QUALITY EDUCATIONAL SERVICES**

Pudenko T.I., D.ofArts, Institute of management in education of RAE,
E-mail:pudenko@mal.ru, Moscow. Russia

Abstract: The article presents a model for managing the development of regional systems of general education, built on the basis of the cluster approach. The expediency of their use to enhance access to quality education. Provides an approximate scheme of educational clusters preschool and general education. Outlined the steps to create such educational clusters in the municipal areas.

Keywords: access to quality education; managing the development of general education at the municipal level; educational clusters.

В документах федерального уровня, отражающих государственную политику в области образования, содержатся четкие указания на необходимость повышения доступности качественного общего образования. В частности, доступность, качество и эффективность образования - это три направления действий, по которым предлагаются мероприятия в Дорожной карте Правительства России (Плане действий по изменениям в отраслях социальной сферы), в разделе для сферы общего образования.

В Государственной программе развития образования на период 2013-2020 годов поставлена задача выравнивания образовательных возможностей учащихся, снижения разрыва в качестве образования между школами, группами учащихся, которая будет

решаться за счет реализации субъектами РФ программ обеспечения одинаково высокого качества общего образования вне зависимости от места жительства и социально-экономического статуса семьи.

Практически одновременно в российском профессиональном научном и педагогическом сообществе стала активно дискутироваться тема образовательного неравенства, что свидетельствует о том, что осознан и оформился запрос на теоретическую проработку данной проблематики.

Анализ имеющихся публикаций и проведенные в ИУО РАО исследования позволили выявить комплекс проблем, снижающих доступность качественного общего образования. Разделение этих проблем на две основные группы – внешние по отношению к системе образования и внутренние (для системы образования) – дало возможность определить актуальные внутренние проблемы дошкольного и школьного образования как потенциальные точки роста для изменения доступности качественного образования. Было выявлено, что наиболее значимыми из внутренних проблем в настоящее время являются кадровые проблемы и качество управления образовательными организациями и системами.

Негативные управленческие факторы достаточно разнообразны, а их классификация и детальное описание могли бы составить содержание отдельной статьи. Не ставя в данном случае подобной задачи, хотелось бы сделать акцент на том, что негативные управленческие факторы в значительной степени являются следствием концептуальных просчетов на разных уровнях управления образованием.

Главная причина заключается, на наш взгляд, в том, что при сохранении высокого уровня межрегиональной и межмуниципальной дифференциации по качеству условий и результатов общего образования, органами управления образованием не выстраивается дифференцированная стратегия действий, включающая в инновационные процессы и обеспечивающая адекватную поддержку всем без исключения образовательным учреждениям. Продолжающаяся поддержка образовательных учреждений – лидеров на концептуальном уровне и на практике стимулирует их расслоение по качеству предоставляемого образования, увеличение разрыва между сильными и слабыми школами. Избирательность внешней поддержки в сочетании с обязательностью активных инновационных процессов для всех учреждений формируют неравенство в условиях их деятельности, а значит, и неравенство в доступе к качественному образованию.

Поддержка школ, работающих в трудных социальных условиях, провозглашена на самом высоком уровне как актуальная задача, но сделаны пока первые шаги по осмыслению задачи и определению общих подходов. При этом, задача поддержки «сла-

бых» ставится и решается как отдельное направление действий, вне связи с поддержкой «сильных» и средних по уровню образовательных учреждений, поскольку в управлении территориальными системами образования целостность и системность развития не используются в качестве критериев оценки достигаемых эффектов. Очевидно, что необходим поиск более эффективных моделей управления территориальными системами общего образования, способных преодолеть сложившуюся негативную практику, имеющих более сильный потенциал развития, позволяющих сделать это развитие более устойчивым.

На концептуальном уровне решение данной проблемы было предложено в виде территориально-межотраслевой модели управления развитием муниципальных систем образования, которая в первую очередь нацелена на обеспечение целостности и устойчивости развития, снижение территориальных барьеров доступности качественного образования, преодоление дисбаланса между отраслевой и территориальной компонентами управления общим образованием [1].

Отличительная особенность данной модели в том, что она предполагает: формирование самостоятельной муниципальной образовательной политики; установление целостности и устойчивости развития образования как важнейших приоритетов; присутствие сферы образования в структуре стратегически приоритетных зон социально-экономического развития территории; изменение вертикально интегрированной схемы управления развитием образования на горизонтально интегрированную; опору на совокупные ресурсы местного социума и территориальной экономики; использование инновационных механизмов управления.

Дальнейшая проработка упомянутой модели управления развитием образования позволила обосновать, что в ней интеграционным процессам должна отводиться ведущая роль. Если цели развития муниципальной системы образования выступают как часть стратегических целей развития территории, то их ресурсное обеспечение наиболее полно может быть осуществлено на принципах партнерства и взаимодействия. Существующие в настоящее время объективные экономические и политико-административные условия развития муниципальных территорий выводят на первый план задачу формирования интеграционных ресурсов территории.

Предложенная территориально-межотраслевая модель управления развитием образования направлена на то, чтобы существенно увеличить ресурсный потенциал развития за счет выхода за границы отраслевого управления, привлечения совокупных ресурсов муниципальной территории и, при возможности, региональных, федеральных и международных ресурсов, поддержки различных интеграционных процессов. Про-

странством развития для учреждений образования становится пространство совместной деятельности с любыми структурами, имеющими сходные цели и интересы.

В этой связи представляет особый теоретический и прикладной интерес формирование образовательных кластеров, которые выступают как горизонтально организованные территориальные структуры, способные интегрировать цели и ресурсы участников для развития образования.

Возрастание роли сетевых коммуникаций отмечается сейчас как одна из самых актуальных тенденций развития современного общества и экономики. В разных областях деятельности сетевые ресурсы становятся новым источником развития, приобретения конкурентных преимуществ. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений оказалось в общем тренде и накопило за последние годы определенный опыт решения проблем развития образования [2, 3].

В то же время анализ интеграционных процессов в образовании показывает, что «сетевого взаимодействия» и «социального партнерства» для решения задач развития образования уже недостаточно, хотя они выполняли важную роль на начальных этапах интеграции и в ряде случаев могут оставаться успешным инструментом решения проблем развития образования. Их ограниченность связана, в первую очередь, с тем, что они возникают в результате частной инициативы образовательных учреждений и выстраиваются, как правило, под определенную конкретную цель, которую устанавливают для себя эти образовательные учреждения.

Современные тенденции показывают, что в образовании, как и в других сферах народного хозяйства, продуктивным подходом для достижения целей развития может стать формирование кластеров, которые, как относительно устойчивые организационно-экономические формы, способны по-новому представить образовательное пространство, в полной мере выявить и реализовать преимущества интеграции целей и ресурсов разных субъектов хозяйственной деятельности. Именно образовательные кластеры делают пространство развития образования межотраслевым, образуют реальный межотраслевой механизм управления, обеспечивают наращивание ресурсного потенциала развития образования и согласованные действия по достижению важных для всех партнеров стратегических целей.

Кластерный подход, предложенный М. Портером, исходит из того, что необходимо рассматривать в системе взаимосвязанные сектора экономической активности. По его мнению, любое предприятие любой отрасли не сможет эффективно развиваться, если не будут развиваться технологически связанные с ним предприятия других отраслей и секторов экономики. [4].

Для России экономические кластеры - относительно новое явление, имеющее, однако, объективные предпосылки и перспективы развития в условиях модернизации российской экономики. [5].

Не случайно, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. стратегически приоритетным направлением объявлен переход к новой модели пространственного развития российской экономики, в том числе: создание сети территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий; сокращение дифференциации уровня и качества жизни на территории России с помощью мер социальной и региональной политики; повышение сбалансированности обязательств региональных и муниципальных властей и их финансовых возможностей [6].

Этот ориентир с полным правом можно отнести и к сфере образования, причем не только профессионального, что уже реализуется, но и общего.

Поскольку в экономике процесс создания кластеров является более отработанным, многие принципы и механизмы кластеризации могут быть взяты в качестве модельных образцов и перенесены в сферу образования с учетом необходимой адаптации.

Обычно экономический кластер предстает как мезоэкономическая сетевая структура (предметно замкнутая), основанная на сочетании вертикальной и горизонтальной интеграции юридически независимых предприятий различных технологически связанных отраслей под руководством совета представителей этих предприятий с участием региональной власти и общественности [5].

Для формирования образовательных кластеров принципиально важными предлагается считать следующие особенности, отмеченные в исследованиях по данной теме [4, 5, 7, 8, 9]:

1. В кластер как в целостную систему производства конечного продукта объединяются разные по форме собственности, организационно-правовому статусу и отраслевой принадлежности организации.

2. В кластер целесообразно включить все элементы технологической цепочки создания и использования продукта – от добычи сырья и производства до реализации конечной продукции, обслуживания её потребителей. Сюда же относится разработка нововведений и подготовка кадров как условие развития данного рыночного сегмента.

3. Все участники кластера сохраняют свою юридическую и хозяйственную самостоятельность.

4. Руководство кластером осуществляет коллегиальный орган - совет представителей всех организаций (производственных, исследовательских, торговых, финансовых, транспортных и других инфраструктурных организаций), а также представителей органов власти и общественности.

5. Между участниками кластера устанавливаются отношения сотрудничества в достижении единой цели на основе общих стратегических планов, договоров и альянсов, совместного использования брендов и других нематериальных активов, что позволяет сократить трансакционные издержки.

Формулировки, относящиеся к сфере бизнеса, не мешают выделить сущность и общие принципы кластерного подхода к управлению территориальными экономическими системами любой отраслевой принадлежности, в том числе, системами образования, увидеть потенциал наращивания ресурсного обеспечения процессов развития и укрепления гибких механизмов управления этими процессами.

Если рассматривать образовательные кластеры как целостную систему производства конечного продукта, то в образовании целесообразно выделить три таких «конечных продукта», которые связаны технологической цепочкой их «создания» и «использования» - это: дошкольники, готовые к обучению в общеобразовательном учреждении, выпускники общеобразовательной школы и профессионально подготовленные кадры для трудовой деятельности. Несмотря на очевидную этическую недопустимость приравнивания ребенка или взрослого человека к продукту, мы вынуждены в данном конкретном случае это делать, имея в виду результаты профессиональной педагогической деятельности в рамках отдельных уровней образования – растущего человека, перешедшего на более высокий уровень развития.

Исходя из этих трех основных «видов результатов» можно выделить: кластер профессионального образования, кластер общего образования и кластер дошкольного образования. Пересечения этих кластеров показывают «переходные» отрезки технологической цепочки непрерывного образования детей и подростков, в рамках которых оба смежных кластера решают единые образовательные задачи (по подготовке детей и подростков к переходу на следующий уровень образования), а их участники действуют совместно, вплоть до организации образовательного процесса на базе любого из учреждений соответствующего уровня.

Под образовательным кластером мы будем понимать совокупность организаций разной отраслевой принадлежности и организационно-правовых форм, властных и общественных структур, определяющих и обеспечивающих реализацию образовательных программ определенного уровня и направленности, а также условия для их развития.

Структура кластера включает обычно ядро, партнеров, инфраструктуру и собственные органы управления.

В то же время каждый территориальный образовательный кластер обладает спецификой состава и характеристик своих элементов.

Кластер дошкольного образования может формироваться на базе тех социально и организационно оформленных структур, где происходит развитие ребенка на каждом его возрастном этапе вплоть до поступления в общеобразовательную школу. Технологическая цепочка протягивается от семьи до школы, обуславливая их включение в данный кластер наравне со структурами, профессионально предназначенными для раннего развития и дошкольного образования детей. Эти профессиональные структуры включают: совокупность муниципальных и частных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) - детских садов, яслей, центров развития ребенка, образовательных комплексов «детский сад-школа», групп кратковременного пребывания и т.д., учреждений дополнительного образования детей (УДО) - дворцов творчества, музыкальных школ, спортивных школ и т.д., учреждений здравоохранения, социальной защиты, физкультуры и спорта, центров раннего развития детей, в том числе, семейных клубов, центров коррекции и реабилитации детей, общественных организаций и ассоциаций родителей детей с проблемами в развитии и т.д. (рис. 1.).

Привлечение местного бизнеса, частно-государственное партнерство набирает обороты в сфере дошкольного образования, получив весомые стимулы в виде федеральных целевых ориентиров по развитию и поддержке частного сектора в дошкольном образовании, соответствующих контролируемых параметров в госпрограмме развития образования. Поэтому бизнесструктуры обоснованно могут включаться в число партнеров.

Полнота этого кластера зависит от конкретной ситуации в муниципалитете, от социальной и экономической активности населения, однако в любом случае, даже при минимальном количестве организаций, непосредственно занимающихся развитием детей, обязательным условием является не только включение в этот кластер представителей органов местного самоуправления сельских поселений (для муниципальных районов) и органов управления образованием, но и формирование координационного совета представителей всех организаций как главного органа управления. Наличие собственных органов управления – это неотъемлемый элемент кластерной модели управления и важнейшее условие реализации горизонтальных связей в управлении.

В российских условиях присутствие в территориальных кластерах представителей местной власти является базовым условием для достижения успеха, поскольку

приходится говорить о социальной ответственности не только бизнеса, но и власти. Инструментом повышения этой ответственности становится не только разработка и реализация стратегий развития территории, но и сами формы партнерства власти с экономически и социально активными субъектами. Представляется важным присутствие уже сформированных и действующих общественных структур, имеющих опыт участия в управлении образованием.

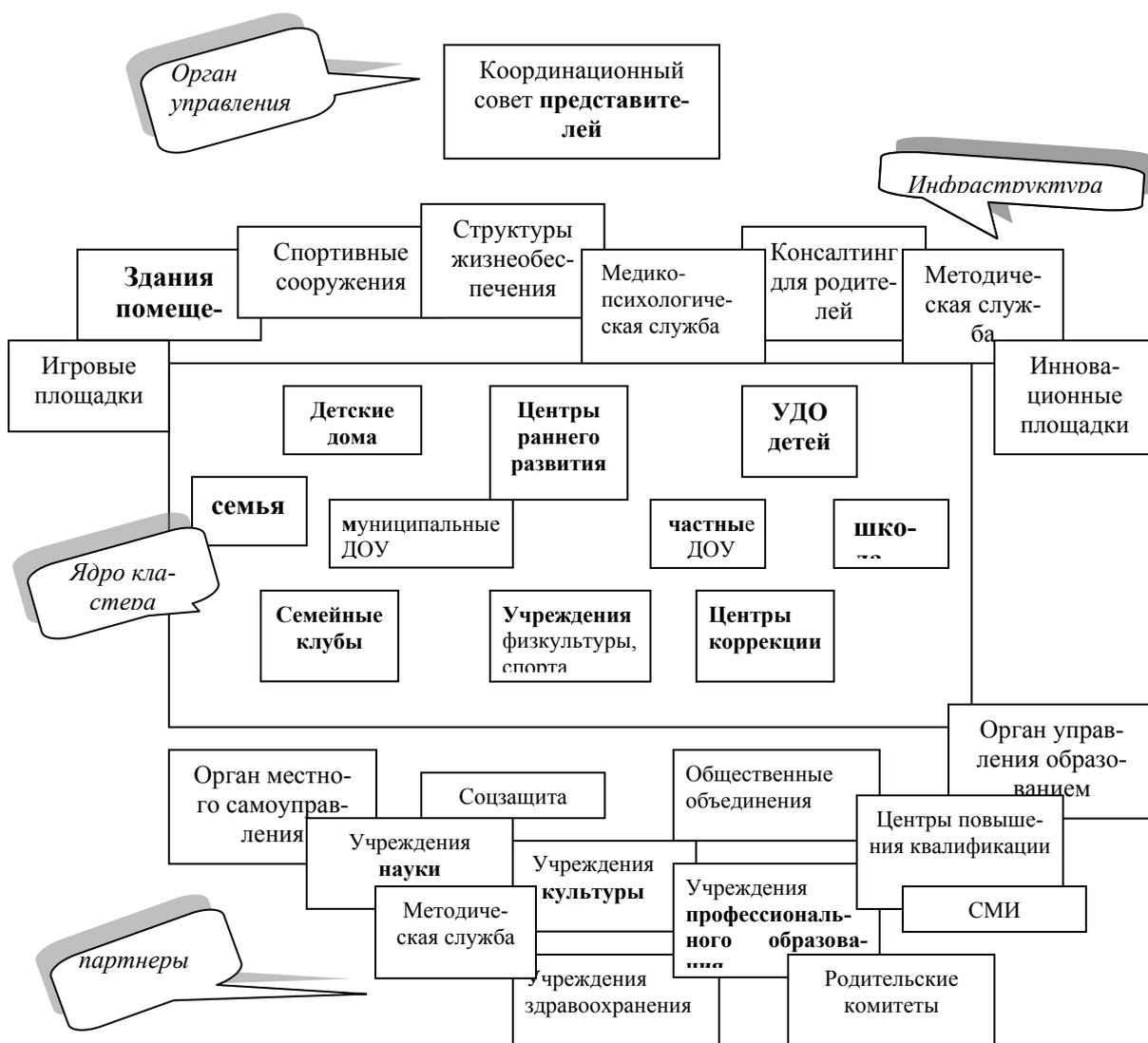


Рис. 1. Примерная структура кластера дошкольного образования

Школы включены в кластер дошкольного образования в той части, в какой они могут быть необходимыми для обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, для практической реализации программ предшкольного образования в территориях, где низок охват детей дошкольными образовательными учреждениями, отсутствует система дополнительного образования детей и школы явля-

ются единственным центром образовательной деятельности для всех возрастных групп населения.

Кроме того, важнейшим условием развития кластера дошкольного образования является комплексная инфраструктура, включающая: материальную часть (в виде зданий и помещений, подходящих для пребывания детей и реализации образовательных программ, детских игровых площадок, детских спортивных сооружений); инфраструктуру жизнеобеспечения (поставщиков детского питания, содержания и ремонта материальной базы); медико-педагогическую службу (логопедов, психологов, социальных педагогов); консалтинговые службы для родителей (юридические, психологические, педагогические), инновационную инфраструктуру (ресурсные центры, центры повышения квалификации, инновационные и экспериментальные площадки) и др.

Кластер общего образования. Общая структура этого кластера сходна с выше описанной и включает в качестве обязательных составных частей: *ядро кластера*, в котором представлены структуры, реализующие основной процесс (общего образования), необходимая *инфраструктура* развития, *партнерские* организации и *органы управления* кластером (рис. 2.).

Следуя принятой логике, в кластер включаются «поставщики» - это семья и дошкольные образовательные учреждения, а также «потребители» результатов общего образования – это учреждения профессионального образования, работодатели (бизнес, некоммерческие организации, учреждения).

Учреждения профессионального образования могут входить в ядро кластера, включаясь непосредственно в образовательный процесс при реализации отдельных программ профильного обучения для старшеклассников на базе учреждений среднего профессионального образования или ВУЗов, а также при реализации ими программ полного среднего образования. В то же время в каких-то муниципальных территориях они могут выступать и в качестве партнеров школы, не принимая непосредственного участия в общеобразовательном процессе, но осуществляя взаимодействие со школами по подготовке будущих абитуриентов.

Отдельное положение в общеобразовательном кластере (так же, как и в кластере дошкольного образования) занимает семья. В качестве основного социального института, который обеспечивает развитие ребенка, семья практически совместно с ребенком проходит все этапы его обучения и воспитания вплоть до уровня профессионального образования. По действующим законам именно семья имеет право выбирать образовательное учреждение, несет ответственность за общее образование ребенка и т.д.

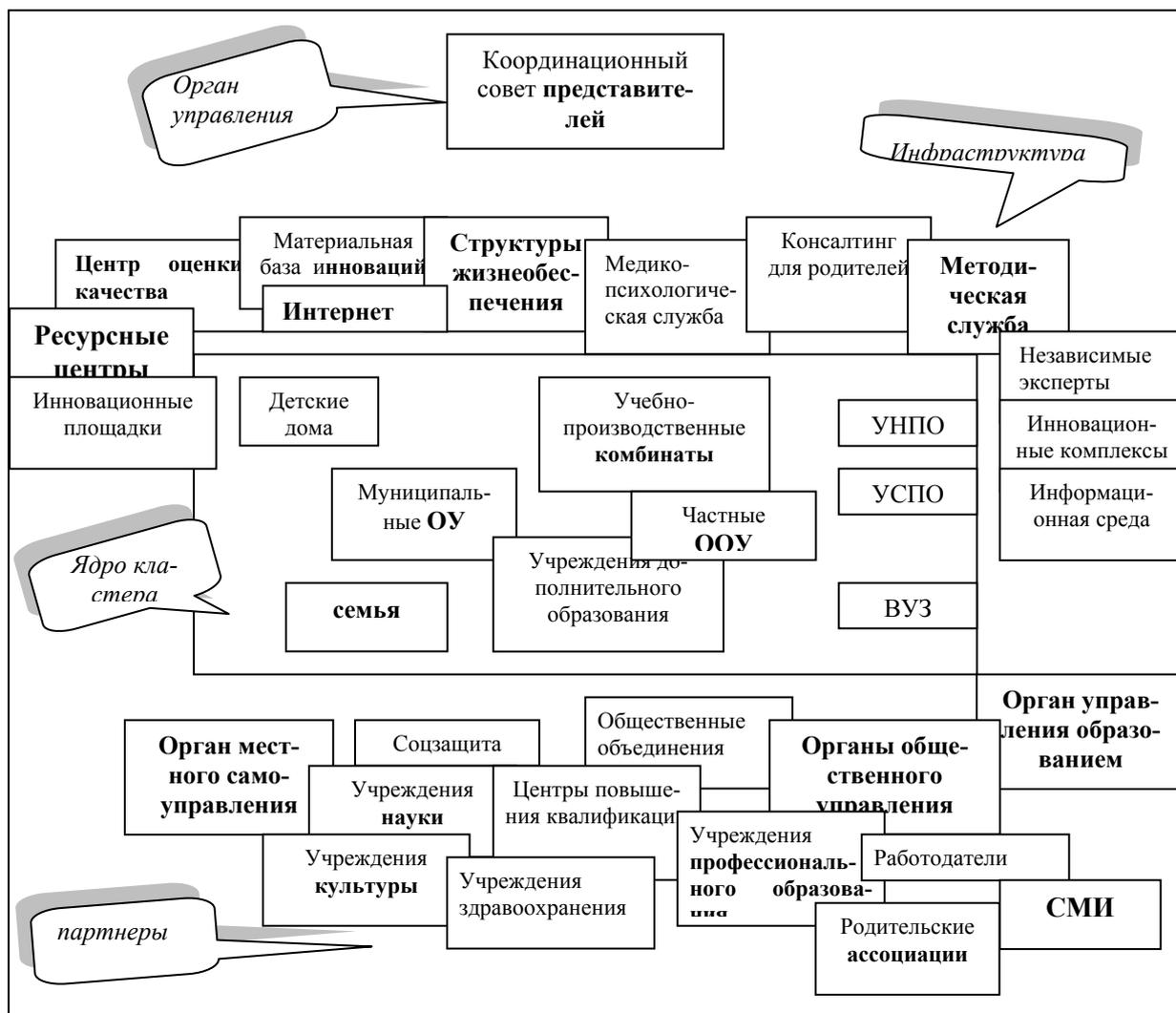


Рис. 2. Примерная структура общеобразовательного кластера

Кроме того, на уровне общего образования семья – это и «образовательная структура», поскольку воспитание ребенка, его социализация и даже непосредственное обучение происходят (или не происходят) в семье, а социально-экономический статус, общекультурные характеристики каждой семьи все больше и больше влияют на результаты обучения. Не маловажно и то, что бюджеты семей являются важным финансовым источником развития образования.

Взаимодействие школы с родителями воспитанников и учащихся имеет достаточно организованный характер и отработанные десятилетиями формы. Появляются и новые варианты привлечения родителей к управлению школой, к ее развитию. Если же говорить о развитии территориальной системы образования как целого, то партнерские отношения с семьей в рамках общеобразовательного кластера могут осуществляться только через организационно оформленные структуры (общественные объединения, инициативные движения родителей, различные общественные советы, создаваемые, в

том числе, и по инициативе органов управления с целью демократизации образования). Эти структуры должны представлять интересы родителей и детей, выражать определенную позицию по всем основным вопросам модернизации и развития образования на территории своего проживания, обеспечивать вклад семей в это развитие.

Особое значение имеет инфраструктура развития общего образования. Это: ресурсные центры, центры оценки качества образования как структурные элементы становящейся общероссийской системы оценки качества образования, экспериментальные площадки, инновационные площадки (форумы, выставки, ярмарки) как пространство публичного представления нововведений и распространения инновационного опыта, а также инновационные комплексы в образовании, которые организуются и управляются через взаимодействие исследовательских групп и профессионально-педагогических сообществ, образовательных учреждений и органов управления образованием, структуры образовательного консалтинга [10, 11, 12].

Возможные модели муниципального кластера профессионального образования представляют безусловный интерес, однако в рамках данной статьи они остаются за границами нашего внимания, поскольку предмет обсуждения – это модели управления развитием сферы общего образования.

Чем же привлекательна кластерная модель управления развитием территориальных систем образования?

Прежде всего, тем, что она позволяет усилить территориальную компоненту в системе управления общим образованием, консолидировать территориальные ресурсы для достижения целей развития образования, увязанных со стратегическими целями социально-экономического развития района, города. Подобные цели обоснованы для территории, учитывают ее актуальный уровень и наиболее острые проблемы развития. Очевидно, что в необходимом объеме дополнительные ресурсы не могут быть получены в рамках централизованной модели отраслевого управления процессами развития (включая инструменты программно-целевого управления). Не менее важно, что кластерная модель управления формирует и укрепляет интеграционные связи, механизмы сотрудничества организаций, а не конкуренции, которые чаще всего входят в противоречие с общими целями всей системы образования.

Практические действия по созданию территориальных образовательных кластеров могут опираться на описанные в литературе типичные этапы формирования кластеров. [5, 7, 8] В таком случае они будут включать:

1. Выявление и обоснование стратегических инициатив в сфере образования, приоритетных для развития территории, на базе которых следует создать кластер.

2. Прогнозирование целевой (образовательной), социальной, экономической (коммерческой и бюджетной) эффективности кластера с учётом государственных, муниципальных и частных инвестиций и всех видов эффекта (в территориальном и отраслевом аспектах).

3. Определение перечня участников кластера с определением их роли и функций по достижению конечных целевых результатов.

4. Проектирование форм совместной деятельности.

5. Проектирование структуры управления кластером на основе сочетания коллегиальных форм принятия решений по ключевым параметрам совместной деятельности и целевым индикаторам с многообразием децентрализованных форм сетевых горизонтальных взаимодействий.

6. Разработка и утверждение на уровне местной власти необходимой нормативной правовой базы, регулирующей взаимодействия в рамках кластера и стимулирующей его участников. Проектирование и реализация институциональной поддержки.

7. Создание информационного пространства, обеспечивающего широкую общественную поддержку и благоприятный климат для инноваций.

При использовании кластерной модели управления общий потенциал и обоснованный вектор развития обеспечиваются тем, что на основе стратегических планов развития территории в каждом кластере выделяются точки роста, соответствующие основным приоритетам и способные привлечь ресурсы партнерских организаций. Такими точками роста должны выступать не образовательные учреждения, а новые образовательные программы или опорные комплексные инновационные проекты, способные заинтересовать партнеров, обеспечить более высокое качество образования для населения, рост социальных перспектив, снизить в итоге территориальные барьеры доступа к качественному общему образованию.

Список литературы

1. Пуденко, Т.И. Методологические и теоретические основания управления устойчивым развитием территориальных систем образования / Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления образованием: сборник научных трудов/ ФГНУ «Институт управления образованием» РАО; – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 321 с. (с. 115-131)

2. Попова, О.А. Сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений в условиях роста их самостоятельности: история и современность/О.А. Попова// Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2014, № 2. - Режим доступа: [www. iuorao.ru](http://www.iuorao.ru).

3. Попенкова, О.Э. Сетевое взаимодействие муниципальных методических служб при сопровождении инновационного развития общеобразовательных организаций/О.Э.Попенкова//Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2014, № 2. - Режим доступа: [www. iuogao.ru](http://www.iuogao.ru).
4. Портер, М. Конкурентное преимущество: Как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость / пер. с англ. Е. Калининой. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 715с.
5. Древинг, С.Р. Кластерная концепция устойчивого развития экономики / С.Р. Древинг. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. – 217 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р / Официальный сайт Правительства РФ. www.government.ru/gov/results/1181/
7. Лаврикова, Ю.Г. Кластеры: стратегия формирования и развития в экономическом пространстве региона / Ю.Г. Лаврикова. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2008. – 232 с.
8. Миролюбова, Т.В. Кластеры в региональной экономике // Экономика и управление собственностью. – 2007. – №4. – с. 29-35
9. Рыжаков, Е.Д., Царегородцев Е.И. Кластерные стратегии развития экономики региона /Е.Д. Рыжаков, Е.И. Царегородцев// Региональная экономика: теория и практика.- № 9, 2008.- С. 23-25
10. Цирульников А.М., Русаков А.С., Эпштейн М.М. Инновационные комплексы в сфере образования: Рекомендации по созданию и управлению/ А.М. Цирульников, А.С. Русаков, М.М. Эпштейн – Санкт-Петербург: Агентство Образовательного Сотрудничества, 2009. – 224 с.
11. Чечель, И.Д. Модель профессиональной компетентности специалиста экспертно-консультационной службы/И.Д. Чечель// Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2013, № 4. - Режим доступа: www. iuogao.ru.
12. Потемкина, Т.В. Изучение запросов на услуги экспертно-консультационного характера у субъектов образования/ Т.В. Потемкина // Управление образованием: теория и практика (электронный журнал). – 2013, № 4. - Режим доступа: www. iuogao.ru.
13. Новоселова С.Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями//Информатика и образование. – 2011. - №11.– С.87-90.

УДК 37.072

**ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО «ДЕТСКИЙ САД-ШКОЛА»:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ****Лапцевич И.М.**, зам. дир., E-mail: irinalim-70@mail.ru**Сачава О.С.**, к.филол.н., зам. дир., E-mail: olpochta@rambler.ru

СОШ №21, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Цель статьи – определение условий, необходимых и достаточных для эффективного объединения школы и детского сада. В статье изучается имеющийся опыт по объединению детских садов и школ; выделяются преимущества и риски объединения в педагогическом и психологическом аспекте. Посредством анкетирования выявляются ценностные ориентиры представителей педагогических коллективов детского сада и школы, на основе анализа результатов разработана программа мероприятий по созданию единого образовательного пространства «детский сад-школа».

Ключевые слова: детский сад, школа, объединение, единое образовательное пространство.

**INTEGRATED EDUCATIONAL SPACE "KINDERGARTEN-SCHOOL":
FROM THEORY TO PRACTICE****Lapcevich I.M.**, deputy Director, E-mail: irinalim-70@mail.ru**Sachava O.S.**, PhD, deputy Director, E-mail: olpochta@rambler.ru

School № 21, St. Petersburg, Russia

Abstract: Purpose is to determine the conditions necessary and sufficient for the efficient integration of school and kindergarten. We study the existing experience; highlight the benefits and risks when combining school and kindergarten in the pedagogical and psychological context. Through questionnaires we reveal problems of the teaching staff of the kindergarten and school and based on the analysis results we work out a program of measures to integrate kindergarten and school and to form an integrated educational space "kindergarten - school".

Keywords: kindergarten, school, integration, integrated educational space

1. Постановка проблемы и методология исследования.

Объединение детских садов и школ в единые образовательные комплексы – явление, характерное в последние годы для российской системы образования. Проблема состоит в том, что у руководителей объединенного коллектива отсутствует соответствующий опыт управления подобными комплексами и по формальным признакам мы получаем единую организацию, но содержательной связки не

происходит и в реальности два педагогических коллектива продолжают работать автономно.

Управленческую задачу, возникающую в результате объединения двух образовательных организаций можно сформулировать так: формирование единого образовательного пространства в образовательной организации, возникшей в результате объединения школы и детского сада.

Объектом исследования в нашей статье выступает педагогический коллектив образовательного комплекса «детский сад-школа» на примере конкретного общеобразовательного учреждения – средней общеобразовательной школы № 21 Василеостровского района Санкт-Петербурга. Формальное слияние коллективов дошкольного и школьного уровней и юридического адреса произошло в 2012 году. Однако реального объединения педагогических коллективов за два года не произошло и единого образовательного пространства «школа-сад» не создано. На примере данного образовательного учреждения мы попытаемся сформировать кейс с выделением наиболее характерных признаков проблемы и предложим алгоритм ее решения.

Предмет исследования – условия, препятствующие эффективному объединению двух образовательных коллективов и созданию единой образовательной среды.

Цель статьи – определение условий, необходимых и достаточных для эффективного объединения школы и детского сада.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские **задачи**: изучить и проанализировать имеющийся опыт объединения детских садов и школ; определить преимущества и риски при объединении школы и детского сада в педагогическом и психологическом аспекте; выявить условия, необходимые и достаточные для создания и функционирования единого образовательного пространства «детский сад - школа»; сформировать перечень мероприятий в целях создания единого образовательного пространства «детский сад-школа».

2.Объединение садов и школ: история вопроса.

Как отмечает В. Кудрявцев в статье «Дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир», еще в **70-е гг.** теперь уже прошлого столетия выдающийся детский психолог Д.Б.Эльконин (1904 - 1984) указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства – дошкольного и младшего школьного возрастов при всех, порой радикальных, различиях и даже противоречиях между ними. Это давало ученому

основание считать, что дети 3-10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве. По его мнению, конкретной формой организации такого пространства призван стать особый Детский центр. Там найдется место и дошкольным группам и начальным классам, их будут разделять вполне осязаемые, но в то же время подвижные и прозрачные перегородки, которые при желании всегда можно приоткрыть.

В конце 70-х – начале 80-х гг. Д.Б.Эльконин вместе со своим последователем и соратником В.В.Давыдовым (1930 – 1998) разработали подробный проект Детского центра. Идея нашла понимание в определенных кругах, но дальше дело не двинулось.

В 90-е годы 20 века идея объединения школы и детского сада нашла отражение в программах, непосредственно нацеленных на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней: «Золотой ключик» (1996), «Из детства – в отрочество» (1997), «Преемственность» (1999), «Сообщество» (1999). Тему многократно поднимал и журнал «Дошкольное воспитание» [по: Кудрявцев, 2001: 58]. Вопросы преемственности дошкольного и начального образования рассматривались в исследованиях Лыковой В.Я. (1992), Виноградовой Н.К. (1999), Туровцевой Л.В. (2000), Васильева В.Г. (2001), Ляскало В.И. (2003), Качимской А.Ю. (2004), Иматовой Л.М. (2013) и др.

Сегодня, в условиях реструктуризации системы российского образования, тема приобретает особую **актуальность**.

3. Преемственность между школой и детским садом: анализ нормативно-правовой базы

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», вступившем в действие с 01 сентября 2013 года, дошкольное образование получило статус уровня общего образования. В соответствии с распоряжением Комитета по образованию «Об утверждении порядка приема детей в государственные образовательные учреждения Санкт-Петербурга» от 02.02.2005 № 37-р выпускники дошкольной ступени данного образовательного учреждения пользуются преимущественным правом при зачислении в образовательное учреждение (п. 1.11). Иными словами, преемственность дошкольного и начального общего образования поддерживается на уровне государства.

Требования к условиям, содержанию и результатам начального общего образования зафиксированы на сегодняшний день в Федеральных государственных

образовательных стандартах начального общего образования (далее ФГОС НОО). Аналогичные требования применительно к дошкольному образованию отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (далее ФГОС ДО). И в том, и в другом стандарте заложена установка на преемственность между дошкольным и начальным общим образованием. В частности, во ФГОС начальной школы говорится, что системно-деятельностный подход, лежащий в основе стандарта, предполагает «обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [цит. по ФГОС НОО]. В стандарте дошкольного образования зафиксирована задача «обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней...» [цит. по ФГОС ДО].

Далее рассмотрим, прослеживается ли преемственность между ФГОС ДОО и ФГОС НОО в отношении целей и содержания дошкольного и начального общего образования. Сопоставляя цели, сформулированные в этих двух документах, мы можем констатировать:

1. единый структурно-организационный подход, заключающийся в совокупности требований к:

- условиям реализации стандарта
- структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы

- образовательным результатам

2. единый психолого-педагогический методологический подход:

- ориентация на деятельностный подход и понятие «ведущей деятельности»
- опора на зону актуального развития и ориентация на зону ближайшего развития ребёнка

- понятие об универсальных учебных действиях

- ориентация на возрастные психофизиологические особенности детей

3. принцип организации инклюзивного образования:

• минимальная регламентация образования детей, имеющих ОВЗ, детей-инвалидов

• разработка адаптированных (в некоторых случаях индивидуальных) образовательных программ

• опора на индивидуальную программу реабилитации (при организации специальных образовательных условий для детей-инвалидов)

4. направленность основных образовательных программ ДО и НОО:

- формирование и развитие основ духовно-нравственной культуры, личностное и интеллектуальное развитие детей

- процесс успешной социализации ребёнка
- развитие творческих способностей, инициативы, самосовершенствования
- сохранение и укрепление здоровья детей

Далее обратим внимание на содержательные стороны проекта ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования. Образовательные области, обозначенные в проекте ФГОС ДО имеют прямую проекцию на предметные области и предметы основной образовательной программы начального общего образования по ФГОС. Это: Филология (русский язык, литературное чтение, иностранный язык), Математика и информатика, Обществознание и естествознание (окружающий мир); Основы духовно-нравственной культуры народов России, Искусство (музыка, ИЗО), Технология, Физическая культура.

Что касается планируемых образовательных результатов, то представленное в таблице 1 сопоставление требований к выпускнику ДОУ в соответствии с ФГОС ДО и требований к результатам обучающихся начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО, позволяет проследить чёткую преемственную связь.

Табл. 1. Сопоставление требований к выпускнику ДОУ в соответствии с ФГОС ДО и требований к результатам обучающихся начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО

Требования к выпускнику ДОУ (ФГОС ДО)	Требования к выпускнику начальных классов (ФГОС)
Личностные результаты	
<p>Ребенок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства.</p> <p>Ребенок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, доводить до конца начатое дело.</p> <p>Ребенок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании и др., способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности.</p>	<p>Готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, Ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.</p>
Метапредметные результаты	
Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми.	Освоенные обучающимися универсальные учебные

<p>Ребенок обладает развитым соображением, которые реализуются в разных видах деятельности.</p> <p>Способность ребенка к фантазии, воображению, творчеству интенсивно развивается и проявляется в игре.</p> <p>Ребенок умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, различает условную и реальные ситуации, в том числе игровую и учебные.</p> <p>Ребенок может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.</p> <p>Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы, склонен наблюдать и экспериментировать, способен к принятию собственных решений.</p>	<p>действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.</p>
Предметные результаты	
<p>Творческие способности ребенка также проявляются в рисовании, в придумывании сказок, танцах и пении и т.п.</p> <p>Ребенок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания.</p> <p>У ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он может контролировать свои движения и управлять ими: бегать, прыгать, мастерить.</p> <p>Ребенок обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живет.</p> <p>Ребенок знаком с книжной культурой, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.</p>	<p>Освоенный опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.</p>

Таким образом, анализ ситуации свидетельствует о том, что на сегодняшний день есть все предпосылки для **реального обеспечения преемственности между начальным и основным общим образованием на уровне образовательного учреждения.**

4. Преимущества и риски объединения школы и сада: педагогический аспект

Как отмечает Е.Ю. Соломатова, поступление ребенка в школу очень напряженный период, т.к. школа с первых же дней ставит перед учеником ряд задач, не связанных непосредственно с его опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. Психологи утверждают, что возраст от 5 до 10 лет считается с этой точки зрения критическим. Неудачи, с которыми надо бороться в течении всего времени обучения в школе, легче всего предотвратить именно на этом этапе. Если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть шансы на успех в жизни. А для

этого необходимо создать в школе условия для непрерывности и преемственности в образовании. Таким образом, одно из **преимуществ** объединения школы и детского сада – это обеспечение **преемственности** между двумя этапами обучения – дошкольным и начальным общим образованием.

Второй плюс объединения школы и детского сада заключается в том, что сейчас в школу приходит всё больше детей с проблемами в развитии. Это могут быть логопедические, психологические и др. **проблемы. И чем раньше они выявляются, тем больше у коллектива образовательного учреждения времени для того, чтобы их снять.** Одни из самых ярких примеров работы образовательного комплекса в этом направлении – школа Е.Ямбурга в Москве. Случай из своей практики, доказывающий этот тезис, Е.Ямбург описывает Интернет изданию «Православие и мир»: «В этом году наша девочка сдавала ЕГЭ. Она блистательно знает алгебру и полный тормоз, как говорят дети, в геометрии и стереометрии. Что произошло?

Стремительные роды, асфиксия, пуповина перекрутилась вокруг горла. В подкорке образовалось пятно, называется «минимальная мозговая дисфункция». В переводе на простой язык — отсутствует пространственное мышление. Во всем остальном у неё сохранный интеллект и все замечательно. К сожалению, поправить подобные вещи можно от трех до десяти лет, пока не сформировались лобные доли мозга. А она попала в нашу школу в десятом классе. Это — именно тот случай, когда единый комплекс позволил бы провести раннюю диагностику и раннюю коррекцию».

Третий позитивный момент в объединении школы и детского сада заключается в том, что новый закон - Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» - впервые стал рассматривать дошкольников как уровень образования, его первую ступень. Следовательно, у **вчерашних воспитателей детских садов появляется новая функция – не только уход и присмотр, но и развитие. И именно комплекс «школа-детский сад» позволяет реализовать её органично,** помогая педагогам-дошкольникам разделить с учителями начальных классов ответственность не только за присмотр и уход, но и за образовательный результат будущего первоклассника.

Четвертое преимущество объединения школы и детского сада – это обеспечение условия для **обмена опытом и заимствования опыта** между воспитателями детского сада и школьными учителями. Здесь, как нам кажется, и у тех и у других есть чему поучиться. Детский сад лучше умеет и имеет больший опыт в работе с родителями и

игровых методиках. Учителя школы обладает более системными знаниями и научной методологией, необходимой для успешного обобщения и закрепления опыта.

Что касается **рисков** объединения детских садов и школ, то **первый и достаточно очевидный риск – перенос методов работы со школьниками на дошкольников.** «Упаси нас Бог, если мы потянем в детский сад школьные методы и начнем дрессировать детей к школе. Хуже придумать нельзя — этим мы только истощим и без того слабую нервную систему дошкольников» - говорит Е. Ямбург в интервью Интернет изданию «Православие и мир».

Сравните в этой связи «К сожалению, сегодня многие авторы рассматривают проблему целесообразного отбора содержания дошкольного образования как более раннее изучение программы первого класса и сводят цели непрерывного образования к формированию уже в дошкольном детстве узкопредметных знаний, умений и навыков. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли предпосылки деятельности учения, а только тем, готов ли он к изучению русского языка, математики, природоведения» [Белошистая, 2013].

Второй потенциальный риск при объединении школы с детским садом – это философски неверная трактовка понятия «преемственность». Материалистическая диалектика связывает преемственность с процессами поступательного развития в природе, обществе и мышлении, при котором более высокая форма развития объекта или явления, будучи преемственно связана с низшей, не отменяет ее, а включает в себя и подчиняет себе. При этом важно подчеркнуть, что преемственность подразумевает не ликвидацию старого, а сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании [Белошистая, там же]. Иными словами, преемственность — это взаимно направленный процесс между старым и новым. Это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса. Непринятие учителями начальных классов такой позиции, и, следовательно, противопоставление себя воспитателям – один из самых больших рисков, возникающих в процессе объединения детского сада и школы.

Третий потенциальный риск при объединении школы с детским садом – это философски неверная трактовка понятия «готовность к школе».

Фактически понятие «готовность к школе» часто трактуется как формирование элементов учебной деятельности ребенка в дошкольный период, как готовность к изучению конкретных школьных предметов (навык счета, чтения, письма и др.). В 90-е годы это породило идею предварительного тестирования знаний, умений и навыков дошкольников при поступлении в школу на конкретном содержательном материале (счет, решение примеров «в уме» и решение простых задач, чтение текстов, списывание слов и фраз и т.п.). Такое восприятие понятия «готовность к школе» обусловлено отчасти сложившейся практикой диктата требований старшего звена образовательной системы младшему (тот же диктат наблюдается при переходе из начальной школы в среднюю, а затем при поступлении ребенка в вуз). В контексте вышесказанного риск объединения детского сада и школы заключается в возможном усилении диктатуры требований школы к детскому саду.

Далее рассмотрим понятие «готовность к школе», понимая его как ключевое средство решения проблемы подготовки ребенка к школе в русле преемственности и непрерывности дошкольного и начального звеньев системы образования. В этом случае мы говорим о формировании у дошкольника готовности к школьному обучению не на содержательном, а на деятельностном уровне, т.е. о наличии сформированности у учащегося мотивации к обучению и об уровне психо-физиологического развития, обеспечивающем готовность учиться. Формула эффективности дошкольного образования может звучать в этом случае так: «Готовить ребенка к школе — это значит активно формировать его учебно-познавательные мотивы (желание учиться) и развивать те специфические компоненты деятельности и психические процессы, которые обеспечат ему легкую адаптацию к новому этапу жизни» [Белошистая, 2013]. Риск объединения детского сада и школы заключается в неприятии или непонимании педагогами детского сада и школы этой формулы, в разном понимании ими требований к результатам дошкольного образования.

А теперь давайте посмотрим на всё это с точки зрения участников этого процесса: родители, педагоги и дети. Для родителей позитив при объединении детского сада и школы видится в обеспечении преемственности и непрерывности между всеми звеньями образования (дошкольного, начальной, средней и старшей школы); близком расположении всех зданий друг к другу; широких возможностей организации системы дополнительного образования; создании единой службы психолого-педагогического сопровождения детей, учащихся и родителей; возможности выбора воспитателя, учителя, педагога дополнительного образования и т. д.

Для педагогов преимущества выражаются в увеличении контингента воспитанников и обучающихся и, как следствие, увеличении заработной платы; повышении педагогического мастерства и профессионализма всех работников учреждения, трансляции накопленного опыта; улучшении материально-технической базы подразделений образовательного учреждения для осуществления качественного образования.

Для детей положительно единство требований на всех ступенях образования; создание единой образовательной среды; преемственность образовательных программ; возможность выбора кружков, секций по интересам; получение квалифицированной помощи специалистов службы сопровождения (медицинского персонала, психолога, логопеда, социального педагога) от 1 года до 18 лет [Кудряшов, 1992: 112].

5. Преимущества и риски объединения школы и сада: социально-психологический аспект

Объединение педагогического состава как потенциальную проблему при объединении образовательных учреждений рассматривает И. Калина в интервью Учительской газете от 16 октября 2012 года. «Психология должна быть другая. Потому что если, скажем, директор сегодня объединяет комплекс и относится к детским садам как к животным, к братьям нашим меньшим, — это большая беда»- говорит Е. Ямбург в том же интервью Интернет изданию «Православие и мир».

Говоря о психологическом аспекте объединения коллективов мы считаем принципиальным в первую очередь проанализировать доминирующие в этих коллективах системы ценностей. В качестве основного инструмента для достижения этой цели мы выбрали методику психологической диагностики ценностных ориентаций М. Рокича. По мнению автора «система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотиваций жизненной активности, основу жизненной концепции и «философию жизни» [Кудряшов, 1992: 112].

М. Рокич выделяет в анкете следующие ценности: активная и деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье (физическое и психологическое), интересная работа, красота природы и искусства, любовь, материально обеспеченная жизнь (жизнь с комфортом), наличие хороших и верных друзей, хорошая общая обстановка в стране и в нашем обществе, общественное признание (уважение коллектива), познание и

несгораемое любопытство ко всему новому, равенство – равные возможности для всех, самостоятельность как независимость в суждениях и оценках, свобода как независимость в поступках и действиях, счастливая семейная жизнь, возможность творческой деятельности, уверенность в себе, удовольствие.

Анкеты (в них нужно было расставить предложенные ценности иерархично от наиболее к наименее значимым) были предложены воспитателям детского сада и учителям школы. Методика позволила выявить как общность/различия в тех или иных ценностных ориентациях внутри каждого коллектива, так и общность/различия средних показателей по двум коллективам – школа и сад.

Что касается средних показателей по двум коллективам, то в целом отмечается высокая степень общности ценностей. Так, анализ анкет, заполненных педагогами школы и детского сада, позволяет констатировать общие средние показатели (разница не более, чем в 1 балл) по таким ценностям как здоровье (физическое и психологическое), удовольствия, активная деятельная жизнь, интересная работа, красота природы и искусства, любовь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание (уважение коллектива), равенство – равные возможности для всех, самостоятельность как независимость в суждениях и оценках, свобода как независимость в поступках и действиях, возможность творческой деятельности, уверенность в себе. Это представлено в диаграмме на рис. 1.

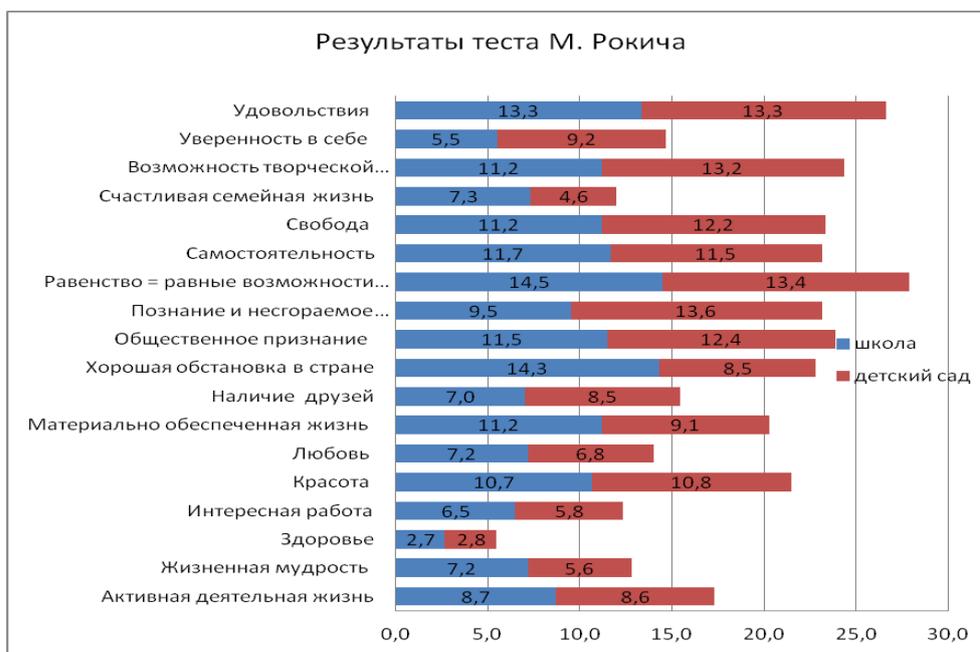


Рис. 1. Предпочтения, высказанные воспитателями ДО и учителями школы

Наибольшие ценностные различия между воспитателями и учителями начальной школы наблюдаются по характеристикам «уверенность в себе»; «познание и

любопытство» и «обстановка в стране». Так, учителя в 1,7 раза выше ценят «уверенность в себе» и в 1,4 раза выше «познание и любопытство», чем воспитатели детского сада. Зато воспитатели детских садов ценят характеристику «обстановка в стране» в 1,7 раза выше, чем учителя начальной школы.

Иными словами, общими являются те ценности, которые связаны непосредственно с профессиональной деятельностью и отношением/требованиями к ней. Следовательно, общность этих ценностей является предпосылкой для эффективной работы членов обоих коллективов в едином коллективе после объединения. Общность ценностей позволяет предполагать, что эффективным для представителей обоих коллективов будут одни и те же принципы руководства. Для эффективной работы представителям обоих коллективов потребуется создавать примерно одни и те же условия.

Анализ результатов анкетирования также дает возможность выявить потенциальные зоны риска. Они лежат в области тех ценностей, где разница в среднем арифметическом показателей в школе и детском саду составляет 2 балла и выше. Это жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь (жизнь с комфортом), хорошая общая обстановка в стране и в нашем обществе. Таким образом, зоны риска, которые необходимо учитывать администрации при осуществлении мероприятий по объединению коллективов – это возможность возникновения потенциальных конфликтов, причиной которых могут стать: разница в средней заработной плате педагогов школы и детского сада и разница в отношении к интеллектуальным ценностям.

6. Программа по эффективному объединению детского сада и школы: принципы разработки, основные направления, этапы и сроки ее реализации.

Ниже мы предприняли попытку разработать программу мероприятий, нацеленную на формирование единого образовательного пространства «детский сад-школа». Предлагаемая программа может быть взята за основу при разработке программы объединения других школы и детских садов Санкт-Петербурга. Реализация программы предполагает работу по следующим направлениям, представленным в таблице 2.

Табл. 2. **Направления работы и доказательство их целесообразности.**

Направление	Доказательство целесообразности введения направлений в программу объединения детского сада и школы.
-------------	---

Создание единого информационного пространства	Без создания единого информационного пространства невозможна эффективная согласованная деятельность коллектива. Следовательно, объединение коллектива предполагает создание единого информационного пространства. Педагогически труд – коллективное дела. А эффективность взаимодействий внутри коллектива, взаимопонимание зависит от того, насколько схожи у людей профессиональные ценности, которые тоже формируются и меняются в зависимости от получаемой человеком информации.
Работа с педагогами	Управление коллективом – основная предпосылка для эффективной согласованной деятельности образовательного учреждения. В случае объединения двух коллективов формирование связей внутри коллектива и вправление ими – основная задача администрации.
Работа с родителями	Семья во многом предопределяет образовательные результаты ребенка, в т.ч. и по окончанию школы. Родитель изменит свою нынешнюю роль клиента «камеры хранения» на роль «участника образовательного процесса», только если ему авторитетно и эмпирически докажут, что без подобного изменения успех в развитии личности и интеллекта его ребенка будет существенно ниже, нежели с его прямым участием.
Работа с учащимися	Ребенок и детский коллектив в его развитии, динамике от дошкольник до выпускника школы – основной объект профессиональной деятельности теперь единого педагогического коллектива. Объединение детских коллективов дошкольников и школьников, а также совместная работа с детьми на переходном этапе из дошкольного детства в школьный возраст – одно из основных условий успешной адаптации ребенка в новых образовательных условиях.
Создание материально-технических условий	Материально-технические условия – одна из основных предпосылок эффективного образовательного процесса и обеспечение единства образовательного процесса детского сада и школы невозможно без единой материально-технической базы. Речь идет не только о технике, а об использовании образовательного пространства как такового для достижения педагогических целей.

Представленные в таблице направления можно выделить весьма условно, т.к. каждое из мероприятий предполагает участие в нем в той или иной степени всех участников образовательного процесса, формирование определенных материально-технических условий для его проведения, а также его информационное сопровождение.

Срок реализации программы – один учебный год. Это период, в который организаций проходит все этапы своего годового жизненного цикла и, следовательно, период, за который возможно внести необходимые изменения в процессы, происходящие на каждом из этапов этого цикла.

Реализация программы включает в себя **3 этапа – подготовительный, основной и аналитический**. Примерные сроки и цели каждого из этапов представлены в таблице 3. Включение конкретных мероприятий, которые будут описаны ниже, в циклограмму работы школы с установлением конкретных дат целесообразно на этапе разработки общего плана работы школы на год администрацией в августе.

Табл. 3. Основные этапы реализации программы

№ этапа	Примерные	Цель этапа
---------	-----------	------------

	сроки	
Этап 1 Подготовительный	Август-октябрь	Сбор и анализ информации об уровне преемственности между детским садом и школой на момент начала реализации программы по всем направлениям. Приведение в соответствие друг с другом планов действий педагогических коллективов, их руководителей и отдельных представителей.
Этап 2 Основной	Ноябрь-апрель	Создание условий для эффективной реализации программы по всем направлениям.
Этап 3 Аналитический	Май-июнь	Анализ результатов реализации программы.

Виды и содержание деятельности на каждом этапе реализации программы.

Подготовительный этап: содержание работы

Этап подготовки к реализации любой программы традиционно ориентирован на сбор и анализ информации, а также на согласование дальнейших действий для достижения поставленной цели.

Как было отмечено выше, цель подготовительного этапа предлагаемой нами программы – это сбор и анализ информации об уровне преемственности между детским садом и школой на момент начала реализации программы по всем направлениям, а также приведение в соответствие друг с другом планов действий педагогических коллективов, их руководителей и отдельных представителей.

Содержание работы по каждому направлению деятельности на данном этапе нам кажется целесообразным представить в виде таблицы (табл. 4)

Как видно из таблицы, доминирующим видом деятельности на подготовительном этапе является аналитическая деятельность, обсуждение идей и планирование. С точки зрения управления администрация школы выполняет на этом этапе преимущественно функцию анализа и планирования.

Таблица 4. Содержание работы по направлениям на подготовительном этапе.

Направление деятельности	Содержание работы
Создание единого информационного пространства	Реструктуризация школьного сайта с введением в него информационного пространства отделения дошкольного образования детей. Формирование единой базы электронных адресов педагогов школы и детского сада. Сбор информации по истории детского сада и школы
Работа с педагогами	Анкетирование педагогов с целью выявления преимуществ и рисков в процессе объединения двух педагогических коллективов по анкетам 1-3 в Приложении. Знакомство педагогических коллективов. Проведение педагогического совета «Преемственность между детским садом и школой как необходимое условие развития образовательного учреждения». Проведение малого педсовета с воспитателями детского сада, учителями начальных классов и специалистами службы сопровождения (социальный педагог, психолог,

	логопед). Знакомство всех участников педсовета с программой обучения и воспитания в детском саду, в 1 классе, на курсах подготовки к школе. Сопоставление целей, задач, содержания, форм и методов работы. Коррекция программ с целью обеспечения преемственности и исключения «дублирования» содержания.
Работа с родителями	Анализ контингента учащихся 1-х классов, определение доли выпускников детского сада среди учащихся 1-х классов. Анализ выбора родителями выпускников детского сада других образовательных учреждений и причин такого выбора. Изучение запросов родителей подготовительных групп посредством анкетирования или опроса на сайте; Изучение запросов родителей первоклассников; Изучение запросов родителей детей, вновь поступивших в детский сад. Обсуждение на малом педсовете с воспитателями детского сада, учителями начальных классов и специалистами службы сопровождения (социальный педагог, психолог, логопед) идеи единой системы сопровождения семьи (тьюторства) на дошкольном и школьном этапе обучения.
Работа с учащимися	Проведение единого праздника «День Знаний» для учащихся детского сада и школы. Праздник «Посвящение в первоклассники»
Создание материально-технических условий	Анализ материально-технической базы школы и детского сада, в т.ч. кол-ва спальных мест для групп продленного дня в детском саду и школе, технического оснащения кабинетов. Составление расписания занятий с учетом возможного перераспределения ресурсов.

Основной этап: содержание работы

Традиционно при реализации любой программы основной этап – самый длительный по времени, самый насыщенный по содержанию и самый трудоемкий по видам и объему деятельности по всем направлениям работы.

Как было отмечено выше, цель основного этапа предлагаемой нами программы объединения школы и детского сада – это создание условий для эффективной реализации программы по всем направлениям.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- создание благоприятных материально-технических условий для развития образовательного учреждения, в т.ч. целесообразное перераспределение материально-технических ресурсов между детским садом и школой;
- формирование единого информационного пространства в детском саду и школе;
- проведение мероприятий, направленных на объединение педагогических коллективов, формирование единой системы профессиональных ценностей.
- проведение мероприятий, направленных на обеспечение преемственности между детским садом и школой при работе с семьей;
- проведение мероприятий, направленных на формирование единого детского коллектива детского сада и школы.

Содержание работы по каждому направлению деятельности на данном этапе нам кажется целесообразным представить в виде таблицы (табл. 5)

Табл. 5. Содержание работы по направлениям на основном этапе.

Направление деятельности	Содержание работы
Создание единого информационного пространства	<p>Формирование единой базы гугол-документов и системы доступа к ним педагогов школы и детского сада.</p> <p>Создание единого информационного пространства на сайте школы для проведения совместных педагогических советов в дистанционной форме и обмена опытом между педагогами школы и детского сада.</p> <p>Единая рассылка информационных материалов по актуальным вопросам педагогики, психологии, методики, управления образованием для педагогов детского сада и школы с целью формирования единой системы профессиональных представлений и ценностей.</p> <p>Размещение и структурирование информации о реализации программы по объединению детского сада и школы на сайте образовательного учреждения.</p> <p>Создание вкладки «Родителям будущих первоклассников» с размещением в ней всех необходимых материалов.</p> <p>Подготовка учителями школы в отделении дошкольного образования стенда с информационными материалами «Наша начальная школа», «Что должен знать и уметь первоклассник», «Поступление в школу – важное событие в жизни детей» и т.д.</p> <p>Совместное посещение воспитанниками детского сада и учащимися начальной школы детских библиотек.</p> <p>Запись воспитанников подготовительных групп детского сада в школьную библиотеку. Подготовка единого списка книг для совместного чтения родителей с детьми в подготовительной группе детского сада и в начальных классах, в т.ч. в летнее время.</p> <p>Создание единой электронной библиотеки для родителей.</p> <p>Поиск новых, в т.ч. электронных, форм и способов взаимодействия между родителями и представителями службы сопровождения, родителей учащихся между собой.</p> <p>Подготовка материалов и документов для школьного музея.</p>
Работа с педагогами	<p>Организация совместных мероприятий для педагогического коллектива, способствующих его сплочению: выездные педагогические советы, празднования Нового года, 23 Февраля, 8 Марта.</p> <p>Совместное участие педагогов школы и детского сада в конференциях, творческих конкурсах.</p> <p>Посещение воспитателями уроков в первом классе и на курсах для будущих первоклассников. Посещение учителями школы занятий в детском саду с последующим обсуждением результатов. Примерные вопросы для обсуждения: Что не соответствовало вашим ожиданиям (методика, уровень подготовки отдельных учащихся/выпускников сада, организационно-педагогические условия и т.д.)? Почему? Какие изменения целесообразны для обеспечения преемственности?</p> <p>Повышение квалификации педагогических коллективов при выявлении несоответствий, например, организация корпоративного обучения компьютерной грамотности для педагогов детского сада.</p>
Работа с родителями	<p>Единый день открытых дверей. Знакомство родителей воспитанников детского сада с работой педагогов по подготовке детей к школе; знакомство родителей со школой, с педагогами, преподающими в начальных классах. Знакомство родителей с основными задачами и трудностями первичной адаптации, тактикой общения и помощи детям; с требованиями учителей к уровню подготовки выпускников детских садов к обучению в школе.</p> <p>Родительское собрание в детском саду «Подготовка к школе в системе «детский сад – семья – школа» с участием воспитателей, учителей, школьного библиотекаря.</p> <p>Консультационная помощь родителям в решении педагогических проблем при</p>

	<p>подготовке и адаптации ребенка к школе.</p> <p>Включение родителей воспитанников отделения дошкольного образования в родительский комитет образовательного учреждения.</p> <p>Разработка карты семьи (логопед, психолог, социальный педагог, воспитатели, учителя), включающей в себя сведения о социальном портрете семьи учащегося, а также с фиксацией ожиданий, предпочтений, запросов семьи в отношении к образовательному учреждению. Последующая работа с картой семьи: заполнение карты на каждого ребенка подготовительной группы, обсуждение, доработка карт. Рекомендации по выбору образовательного маршрута воспитанниками подготовительной группы, по занятиям с детьми в летнее время.</p> <p>Индивидуальные и коллективные встречи родителей с педагогами службы сопровождения. Примерные темы встреч: «Что такое психологическая готовность к школе», «Игры, которые помогут подготовить ребенка к школе», «Практические рекомендации по подготовке руки ребенка к письму», «Развиваем речь ребенка» и др.</p>
Работа с учащимися	<p>Психологическое сопровождение процесса адаптации учащихся первого класса.</p> <p>Диагностика особенностей психических процессов, социальных навыков, речи детей, уровня овладения ЗУН в подготовительной группе и у учащихся первых классов по дисциплинам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка к обучению грамоте (развитие речи), - ознакомление с художественной литературой, - развитие элементарных математических представлений, - физическое развитие. <p>Экскурсии воспитанников ОДОД в школу. Знакомство с учебными кабинетами. Знакомство со школьными принадлежностями. Знакомство со школьной библиотекой. Совместные проекты по подготовке и обмену подарками между учащимися начальных классов и воспитанниками ОДОД.</p> <p>Совместные спортивные мероприятия для воспитанников подготовительной группы и первоклассников, в т.ч. веселые старты, соревнования по плаванию в бассейне, зимние забавы, соревнования по лепке снеговиков в школьном дворе и т.д.</p> <p>Совместные тематические выставки творческих работ воспитанников детского сада и учащихся первых классов. Объекты выставок – поделки из природных материалов, рисунки, лепка.</p> <p>Совместные праздники «Золотая осень», «День Матери», «Новый год», «Масленица», «23 Февраля», «8 Марта», «День Победы» для учащихся детского сада и школы.</p> <p>Совместные интеллектуальные мероприятия для воспитанников детского сада и учащихся начальных классов.</p> <p>Выступление школьников на утренниках в детском саду, а воспитанников детского сада – на школьных праздниках.</p> <p>Совместные интеллектуальные мероприятия, в т.ч. игра-соревнование «Умники и умницы» между детьми подготовительных групп ДОУ и учениками 1-ых классов.</p> <p>Совместные мероприятия по безопасности: «Неделя безопасности движения», КВН по правилам дорожного движения и др.</p>
Создание материально-технических условий	<p>Перераспределение материально-технических средств между детским садом и школой при необходимости и целесообразности такого перераспределения для повышения эффективности образовательного процесса.</p> <p>Проведение инвентаризации.</p>

Основной этап характеризуется большим разнообразием и широким спектром мероприятий по каждому направлению реализации программы. С точки зрения управления администрация школы выполняет на этом этапе преимущественно функцию организации и координации.

Аналитический этап: содержание работы

Аналитический этап в реализации любой программы – своего рода финальный аккорд, задающий тон всей дальнейшей деятельности.

Цель данного этапа предлагаемой нами программы – анализ результатов ее реализации, определение решенных, частично решенных и не решенных в ходе ее реализации задач. По сути это подготовительный этап для разработки и реализации следующей программы развития образовательного учреждения.

Содержание работы по каждому направлению на данном этапе представлено в таблице 6.

Таблица 6. Содержание работы по направлениям на аналитическом этапе.

Направление деятельности	Содержание работы
Создание единого информационного пространства	Анализ посещаемости школьного сайта. Анализ эффективности использования единого информационного, в т.ч. цифрового пространства педагогами детского сада и школы. Включение отчета о реализации программы объединения детского сада и школы в публичный доклад директора образовательного учреждения за учебный год.
Работа с педагогами	Повторное проведение анкетирования среди педагогов по анкетам, представленным в приложениях 1-3. Анализ результатов в сравнении с входящей диагностикой по тем же анкетам. Посещение занятий и уроков; Выявление динамики профессионального развития в области реализации программы взаимодействия «детский сад-школа». Анализ динамики успеваемости первоклассников в сравнении с предыдущим годом
Работа с родителями	Анализ контингента учащихся 1-х классов, определение доли выпускников детского сада среди учащихся 1-х классов. Анализ выбора родителями выпускников детского сада других образовательных учреждений и причин такого выбора. Анкетирование родителей с целью выявления степени их удовлетворенности взаимодействием с образовательным учреждением, степени соответствия их запросов. Анализ полученных результатов. Создание методики изучения запроса семьи на основании полученных данных и анализа карт семей.
Работа с учащимися	Диагностика особенностей психических процессов, социальных навыков, речи детей, уровня овладения ЗУН в подготовительной группе и у учащихся первых классов -выпускников данного детского сада и других детских садов в сравнении. Сопоставление результатов. Выявления наиболее успешных аспектов в подготовке учащихся в данном детском саду и проблемных зон, требующих коррекции.
Создание материально-технических условий	Анализ эффективности использования материально – технических ресурсов после их перераспределения.

Как видно из таблицы, доминирующим видом деятельности на аналитическом этапе снова является аналитическая деятельность. С точки зрения управления

администрация школы выполняет на этом этапе преимущественно функцию контроля и анализа.

7. Выводы

Проведенный анализ теоретических материалов, исторического опыта, современных практик объединения детских садов и школ дает все основания констатировать, что объединение детских садов и школ – это многоаспектный процесс, требующий от администрации образовательного учреждения высокого профессионализма и понимания необходимости не только формального объединения образовательных учреждений, но и создание единого образовательного пространства, в котором будет проходить непрерывный образовательный процесс ребенка от поступления в детский сад до выпуска из школы. Создание такого образовательного пространства связано с комфортной коммуникацией педагогов, работающих на дошкольном и школьном уровнях. Это, в свою очередь, требует разработки и реализации программы действий, охватывающих все направления работы образовательного учреждения - создание материально-технических условий, создание единого информационного пространства, работу с педагогами, родителями и детьми.

Результатом данного исследования стала программа мероприятий по объединению педагогических коллективов детского сада и школы, которая может быть взята за основу при проведении реорганизации общеобразовательных учреждений (школ) с присоединением к ним детских садов.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее результатов руководителями образовательных учреждений, образовавшихся в результате слияния детского сада и школы, для создания в учреждении единого образовательного пространства.

Предполагаемая **теоретическая значимость** работы заключается в возможности использования полученных результатов для дальнейшего изучения вопросов, связанных с объединением образовательных учреждений и созданием в них единого образовательного пространства.

Перспективы работы над темой данного исследования нам видятся в разработке более конкретных программ и алгоритмов действий администрации при объединении с детскими садами образовательных учреждений разного типа: коррекционная школа, гимназия, школа с углубленным изучением отдельных предметов и др.

Список литературы

1. Распоряжение Комитета по образованию «Об утверждении порядка приема детей в государственные образовательные учреждения Санкт-Петербурга» от 02.02.2005 № 37-р.
2. Белошистая А. В. Проблемы преемственности между школой и детским садом: современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Официальный сайт ДОУ № 353 г. Челябинска. URL: <http://www.ds353.ru/node/27> (дата обращения 14.04.2014)
3. Виноградова Н.Ф. Организационно-педагогические основы проектирования предметной образовательной среды учебного комплекса "детский сад - школа": Автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М., 1999.
4. Виноградова, Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. 2000. – № 1. –С. 7-12.
5. Евгений Ямбург о последствиях слияния школ // Православие и мир: ежедневное интернет издание. URL: <http://www.pravmir.ru/evgenij-yamburg-o-rezultatah-sliyanii-shkol/#ixzz2tVBiTrzI> (дата обращения 14.04.2014)
6. Иматова Л.М. Теоретическая обоснованность осуществления преемственности в непрерывном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях формирования языковой личности: Автореф. на соискание ученой степени докт. пед. наук. – Душанбе, 2013.
7. Качимская А.Ю. Психологическое сопровождение преемственности развития детей на этапе "детский сад - начальная школа": Автореф. на соискание ученой степени докт. психол. наук. – Иркутск, 2004.
8. Кудрявцев В. Дошкольное и начальное образование — единый развивающий мир // Дошкольное образование, 2001. – № 6. - С. 58 - 64.
9. Лыкова В.Я. Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы: Автореф. на соискание ученой степени докт. психол. наук. – Одесса, 1992.
10. Ляскало В.И. Интегративная образовательная система компенсирующего обучения в комплексе "Детский сад - начальная школа". Автореф. на соискание ученой степени докт. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.

11. Соломатова Е.Ю. Из опыта работы по решению проблем преемственности на этапах "детский сад–школа" // Образовательный портал «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/534727> (дата обращения 14.04.2014)

12. Туровцева Л.В. Педагогическое обеспечение преемственности в учебно-воспитательной деятельности комплекса "Детский сад - школа": Автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Москва, 2000.

13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК: 376

НОВЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Волосовец Т.В., к.п.н., профессор, E-mail: volosovets@yandex.ru

Кутепова Е.Н., к.п.н., доцент, E-mail: enkuteпова@mail.ru

Кафедра специального образования, Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия

Аннотация. В работе представлено одно из направлений развития системы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - возможность участия коррекционных школ в создании специальных условий обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях. Определены условия включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс общеобразовательной школы. Задан вектор развития коррекционных школ как ресурсного (методического) центра по сопровождению детей с ОВЗ в системе общего образования

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), адаптированная основная образовательная программа, ресурсный центр, сетевое взаимодействие, специальные образовательные условия, общеобразовательная школа.

THE NEW VECTOR IN DEVELOPING SPECIAL (REHABILITATIVE) SCHOOLS.

Volosovets T.V., PhD., prof., E-mail: volosovets@yandex.ru

Kutepova E.N., PhD., assist. prof., E-mail: enkuteпова@mail.ru

Chair of special education, Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

Abstract. The current work presents one of the directions which dedicates to the system of the special education development for the children with the limited opportunities of health (LOH) - the ability for special schools to participate in framing special conditions for children with special needs within the comprehensive school conditions. The conditions to make the educational process for the child with the limited opportunities of health (LOH) possible within the comprehensive school terms are set. A vector has been given as to upgrowth special schools for children with the limited opportunities of health (LOH) as a resource center aimed to follow up them in the educational system.

Key words: children with limited opportunities of health (LOH), adopted general educational program, resource center, special educational conditions, comprehensive school.

Российское законодательство – прежде всего, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. Т 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» предусматривает гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ.

Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого –медико -педагогической комиссией и препятствующие получению

образования без создания специальных условий. Остановимся на возможности участия СКОУ в создании специальных условий обучения детей с ОВЗ. Согласно статьи 79 [1], специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательной школе предполагает разработку индивидуального учебного плана, обеспечивающего освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося и адаптированной образовательной программы, т.е. образовательной программы, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и, при необходимости, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Для включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс общеобразовательной школы ей необходимы определенные ресурсы:

- наличие педагогов, имеющих знания и опыт работы с детьми с ОВЗ разных категорий;
- наличие специалистов психолого-педагогического сопровождения;
- программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

В большинстве случаев общеобразовательная школа ими не располагает, в отличие от специальной (коррекционной) школы (СКОШ).

Наличие в СКОШ специалистов дефектологического профиля – дефектологов, учителей-логопедов, олигофренопедагогов, сурдо- и тифлопедагогов – знающих особенности психофизического развития разных категорий детей с ОВЗ и владеющих методиками их обучения и воспитания, позволяет говорить о высокой ресурсности СКОШ как методического центра по сопровождению детей с ОВЗ в системе общего образования. Обратим внимание на то, что признание СКОШ Ресурсным центром не приводит к изменению организационно-правовой формы образовательного учреждения и может как фиксироваться в его Уставе, с возможностью оказания государственной услуги по психолого-педагогическому сопровождению, так и не фиксироваться, а учитываться при установлении стимулирующих выплат к должностному окладу работников образовательного учреждения, которым присвоен статус Ресурсного центра, например, как в Калининградской области. В последнем варианте средства на стимулирование направлений деятельности Ресурсного центра выделяются в рамках целевых программ региона.

Основными направлениями деятельности Ресурсного центра должны стать разработка, апробация и внедрение:

– новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, форм, методов и средств обучения детей с ОВЗ как в специальных, так и в общеобразовательных учреждениях;

– вариативных специальных (коррекционных) образовательных программ (дошкольного, общего и дополнительного образования) с максимально широким диапазоном, соответствующим различным возможностям и потребностям детей с ОВЗ;

– оказание помощи в разработке адаптированных программ детей с ОВЗ;

– новых профилей (специализаций) углубленной трудовой подготовки в сфере начального профессионального образования, обеспечивающих максимальную социальную адаптацию детей с ОВЗ;

– новых форм (стажировок) повышения квалификации педагогических работников, обучающихся, воспитывающих детей с ОВЗ на основе применения современных образовательных технологий;

– практики сетевого взаимодействия образовательных учреждений, направленной на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку.

Последнее направление является достаточно значимым в условиях действия нового Закона об образовании, предполагающего, что именно «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» и осуществляется на основании договора между организациями, кроме того, «...для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы».

Основная цель работы ресурсного центра – формирование общего образовательного пространства, внутри которого возможно оказание дополнительной коррекционно-развивающей помощи в любом образовательном учреждении на основе сетевого взаимодействия различных образовательных учреждений. Ресурсными центрами могут быть определены специальные (коррекционные) школы, школы-интернаты различного вида (для детей с нарушениями слуха, зрения, с интеллектуальными особенностями и др.).

Задачами ресурсного центра могут быть:

- обеспечение сопровождения детей с ОВЗ по профилю ресурсной школы или школы-интерната (зрение, слух, интеллектуальные нарушения и др.), в общеобразовательных учреждениях;
- научно-методическая и консультационная поддержка образовательных учреждений, реализующих инклюзивное обучение детей с ОВЗ;
- обеспечение информационно-психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Создание условий для сетевого взаимодействия в муниципальной системе образования специальных (коррекционных) и общеобразовательных школ, обеспечивающих возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов, ведения постоянной методической поддержки, получения оперативных консультаций по вопросам реализации адаптированных образовательных программ детей с ОВЗ и адаптированных основных образовательных программ, использования разработок специальной (коррекционной) педагогики и специальной психологии позволит повысить эффективность и результативность деятельности всей системы образования.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства образования Калининградской области от 13 мая 2009 г. № 462/1 «Об инновационной деятельности государственных областных специальных (коррекционных) образовательных учреждений». Калининград, 2009. [Электронный ресурс]. URL: www.edu.baltinform.ru/?pid=106.

УДК 378.1

ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЙ ТРУД И НЕПРОИЗВОДИТЕЛЬНАЯ СФЕРА ОБЩЕСТВА

(на примере образования как социокультурной сферы общества)

Жильцов Д. Е., к.э.н., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия.
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

Аннотация В статье рассматриваются проблемы образования как производственной и непроизводительной сферы общества с точки зрения их сущности и позиций здравого смысла. Образование считается одним из главных факторов создания стоимости.

Ключевые слова: образование, непроизводительная сфера общества, производительный труд, стоимость

PRODUCTIVE LABOR AND UNPRODUCTIVE SCOPE OF THE SOCIETY

Zhiltsov D.E., PhD, Institute of management in education of RAE, Moscow. Russia.
E-mail: tatianaskorobova@gmail.com

Annotation In article there are considerate education problems of education as the productive and unproductive scope of society from the point of view of their essence and positions of the common sense.

Keywords: education; unproductive scope of society, productive labor, value

Непроизводительная сфера общества включает в себя социальную и духовную сферу, а также политико-управленческую сферу. Однако «непроизводительная сфера общества» и «непроизводительная сфера общества» далеко не тождественны. В традиционной трактовке непроизводительная сфера общества, как и непроизводительная сфера общества, не производит материальное богатство непосредственно. Труд его работников направлен на преобразование не материи, а тех или иных компонентов общества. Непроизводительная сфера, сфера непроизводительного труда, лишь перераспределяет и потребляет уже созданное, ничего не производя, ничего не давая для людей и общества в главном. Непроизводительная деятельность распределяет, использует созданное не ею, а производительным трудом в собственных непроизводительных целях проедания общественного богатства.

Наиболее производительный труд - это труд или сфера приложения труда, дающая обществу значительно больше для его процветания, вносящая основной вклад в развитие общества, а не берущая от общества для узких целей и вносящая локальный вклад, а то и паразитирующая на созданном другими. То есть это труд дающий, а не берущий; дающий глобально, а не локально и дающий значительно больше, чем беру-

щий, то есть создающий прирост богатства общества. (Это труд, преобразующий общество, объединяющий общество, труд, удовлетворяющий глобальные действительные общественные потребности людей и труд, создающий новые ценности для общества в целом). Если же не производится ничего стоящего (ценного, настоящего), ничего важного, ничего основного оно бесплодно, второсортно, полупроизводительно или непроизводительно.

По нашему мнению, образование - это и производственная, и непроизводственная, равно как и производительная и непроизводительная сфера общества. Образование создает и потребляет стоимости, ценности, ресурсы, доходы, блага, общество в целом и его сферы, в том числе экономику, политику, культуру.

Концепция непроизводственной сферы рассматривает и социокультурную сферу, в том числе образование, как придаток, социокультурную надстройку над естественным, природным, материальным базисом - материальной экономикой, материальным производством, которая, хуже того, сужается до рынка в материальном производстве, причем рынок понимается узкокоммерчески - как способность к самозарабатыванию денег, доходов (на микроуровне или на уровне отрасли). Якобы социокультурная сфера, в том числе и образование, лишь потребляет продукцию (результаты труда работников) материального производства, перераспределяет доходы, созданные в материальном производстве и ограничивает потенциал развития материального производства. Однако экономика и производительная экономика, производительный труд может иметь место в любой сфере человеческой жизнедеятельности, в том числе в самой сущности образования.

Образование потребляет ресурсы в своих обслуживающих звеньях - финансировании, снабжении и т.п., а в своей сущности, по своему содержательному характеру образование производит для общества больше, чем потребляет общественное богатство.

В научной литературе имеют место четыре методологические ошибки:

1. отождествление труда, создающего материальное богатство, с трудом, создающим богатство общества; материальный экономический рост отождествляется с развитием общества;
2. отождествление труда с трудом материальной экономики и материально-го производства, экономики с материальным производством;
3. отождествление непроизводственного, непроизводительного и непроизводящего;
4. отождествление труда, создающего затраты, с трудом, создающим де-

нежный фонд для компенсации этих затрат.

Следствием этого является ошибочный и нестратегический подход к образованию и непроизводственной сфере (как не воздействующих непосредственно на материальные объекты), вложения в которые рассматриваются в качестве непроизводительных расходов общества, в качестве неоправданного бремени общества и фактора ограничителя экономического роста.

Производительный труд может быть как умственным, так и физическим и осуществляться в любой сфере человеческой жизнедеятельности, главное в нем - созидательная направленность труда на благо общества. Производительный труд - это любой полезный труд либо в воспроизводстве реального сектора экономики, во взаимосвязи всех его отраслей, либо в рамках воспроизводственного цикла совокупной жизнедеятельности общества. Любая фаза и характеристика воспроизводственного цикла (производство, обмен, потребление, экономия, накопление, возмещение) до определенной степени могут быть как полезными, необходимыми (производительными), так и чрезмерными, ненужными, бесполезными (непроизводительными).

Непроизводительный труд (непроизводительная деятельность, непроизводительное население) может в будущем стать производительным (особенно если отождествлять «производительное» с «производящим», или еще точнее, «производящим материальные блага»). Это положение, в частности, важно в связи со сменой поколений трудоспособного населения. Определенная доля заведомо непроизводительного труда или полупроизводительной деятельности должна содержаться обществом для сохранения производительной деятельности в обществе и всего общества в целом. Это положение касается содержания инвалидов, безработных без включения их в производственный процесс, созидательную деятельность. Это касается также деятельности на стыке труда и досуга - домашнего хозяйства, фундаментальной науки и т.п. Потребление, особенно в сфере идеального и в свободное время - тоже созидательная деятельность. В целом, в какой мере деятельность является созидательной (в том числе труд, игра, учеба), в той мере она является производительной. Необходимая деятельность по разрушению в определенной мере тоже является созидательной, производительной. Деятельность по исправлению разрушений и ошибок, сделанных ранее, и не ведущая к дальнейшим ошибкам и более глубоким разрушениям, восстанавливающим воспроизводственные процессы и материальные и духовные объекты - производительная деятельность. Общественно необходимый непроизводительный труд на любой фазе воспроизводства общества и реального сектора экономики тоже является производительным и не требует своего полного превращения в производительный.

Человеческая деятельность и в образовании создает, преобразует, использует, потребляет, уничтожает в том числе и стоимость, то есть все то, что составляет затратно-доходную сторону экономики. Другими словами, и в образовании так или иначе воспроизводятся затратно-доходные процессы.

Если воспроизводственные циклы и процессы, связанные воедино от зарождения идеи до ее реализации в жизни, в том числе через образование, работают на разрушение образования и общества, на проедание богатства и сокрытие подлинных знаний - они являются непроизводительными.

Несправедливая неэквивалентность, незаслуженный диспаритет во взаимоотношениях людей, отраслей хозяйства и сфер общества, незаслуженные убытки, блага и прибыль, то есть все, что связано с безнравственной деятельностью, может считаться непроизводительной деятельностью. Можно сказать иначе: любая деятельность должна быть нравственной, и только по причине этой своей высокой нравственности иметь оправдание и порой даже право на существование.

Труд, уменьшающий созидательный потенциал общества и ухудшающий качество благ, людей, социальных институтов, сфер общества, общества в целом, действующий вопреки общественному благу - непроизводительный труд. Наиболее производительный - это наиболее сознательный, наиболее нравственный труд, первостепенная, наиболее общественно значимая деятельность.

Если все члены общества пользуются всеми его благами в полной мере (в том числе красотой, свободным временем) при полном материальном достатке, то такое использование благ духовно развитыми индивидами - производительное. Если же на одном полюсе общества - нищета и деградация, а на другом - извращение роскоши - такое положение дел является несправедливым и труд, углубляющий поляризацию общества по имуществу, доходам, образованию, не должен быть затрачен, так как является с общественной точки зрения непроизводительным, воспроизводя непроизводительные классы общества. Между тем полное материальное благосостояние и духовная деградация могут сойтись воедино в средних слоях общества, если у них отсутствуют достойные цели и смыслы жизни. Непроизводительные классы производят, распределяют, потребляют ресурсы и блага, существуя друг для друга, составляя паразитическую прослойку

общества, или иначе говоря, непроизводительную сферу общества.

Образование - это главным образом сфера трудовой деятельности по воспроизводству общества, а также сфера трудовой деятельности по извлечению трудовых и посреднических доходов. Образование - сфера образовательной и хозяйственной деятель-

ности, сфера производительной и непроизводительной занятости людей. Не всякий труд в образовании, а лишь производительный труд - источник создания нового материального и духовного богатства общества. Прежде всего важен прирост материальных и духовных ценностей для всего общества, а не отдельных звеньев и сфер общества. (Когда в одних сферах общества - выгода, прирост, в других -убыток). Между тем само наличие справедливого распределения, не создавая никакого материального прироста, может создать определенный социальный прирост в случае повышения социального согласия в обществе.

Следует проводить различия в характере труда с точки зрения содержания труда и точки зрения его оплаты. Если оплата труда является перераспределением неоправданных доходов - такой труд является непроизводительным, какой бы содержательной и честной не была непосредственная образовательная деятельность. В целом, производительный труд и ресурс необходимо рассматривать как в материально-экономическом аспекте (доход), так и в социально-культурном аспекте (формирование или разрушение социально-культурной среды жизнедеятельности и жизнеобеспечения общества).

Подлинно производительно лишь то знание и образование, которое не корыстно и локально замкнуто в своем применении, а всеобще, которое преобразует общество в направлении достижения общественного блага для всего человечества, в том числе когда налажен справедливый обмен деятельностью между наукой, культурой, образованием и другими отраслями общества. Неравенство в знаниях, закрепляемое образованием и закреплением доходов, непроизводительно, безнравственно, оно разоряет большинство, обогащая на короткий срок немногих.

Различные отрасли и сферы общества, представленные воедино в налоговых платежах (затратах ресурсов всего общества), компенсируют этими определенными трудовыми долями, выраженными в деньгах, трудовые доли образования, их сформировавшие.

Наблюдается парадокс: образование по стоимости убыточно (поскольку перераспределяет согласно теории непроизводственной сферы ресурсы и доходы из сферы материального производства) и вместе с тем образование создает стоимость и прибавочный продукт (прибыль) не только для себя, но и для всех отраслей общества.

Пути преодоления этого парадокса:

- необходимо выйти на макроуровень: на нерыночный обмен деятельностью посредством глобального налогообложения;
- то, что распределено вначале в идеальном (и откуда идет импульс), перераспределяется затем в материальном, а не наоборот.

Перераспределение ресурсов из сферы материального производства - явление материальной экономики и поверхности явлений, следствие более глубоких противоположных процессов, происходящих в сфере идеального и между идеальным и материальным;

– следует строго разделить создание стоимости (формирование затрат и результатов труда) и создание ресурсного и денежного фонда внутри образования, компенсирующего, возможно, эти затраты и результаты, в том числе на рыночной основе;

– следует дать более глубокую трактовку категории «стоимость»: как отношения между людьми по поводу затрат и результатов труда, в том числе обмена ими. Это отношение материализуется, воплощается не только в вещной форме, но и в людях и в структурах общества. Иными словами, следует преодолеть вульгарно вещественную трактовку трудовой теории стоимости.

– следует различать «стоимость» и «ценность». Убыток по стоимости - не всегда убыток по ценности. При этом ценность надо рассматривать шире, чем потребительная стоимость, полезность, включать не только утилитарный, но и нравственный аспект, не только количественный, но и качественный аспект. И наоборот, наращивать стоимость - вместе с тем не всегда наращивать ценность.

То, что создают главным образом одни люди, виды труда и деятельности, часто скрыто от глаз и выступает как созданное другими. То же и в отношении образования: кажется, что оно лишь потребляет и проедает ресурсы и доходы, не принося прибылей и материальных ценностей, и поэтому (с точки зрения увеличения стоимости) якобы убыточно, а значит второсортно с точки зрения принципов рыночной экономики. Если же рыночную экономику распространить на макроуровень общества, то это будет означать, что образование является «слабым звеном» общества, которому суждено деградировать и умирать.

Между тем образование не может и не должно быть самокупаемым в узкорыночном и узкофинансовом плане, то есть не зарабатывать себе само на существование и развитие целиком и полностью, а должно финансироваться преимущественно государством, то есть являться в материальном аспекте заботой всего общества.

При этом следует иметь в виду, что образование созидает человека и общество непосредственно, а не косвенно, как экономика материальных благ, благодаря формированию индивидуального и общественного сознания (идеального измерения общественной жизни) и его внедрению в материальную практику общества. Сознание, совокупное знание воспроизводит общество, его субъекты и сферы не само по себе, а по-

средством материальной и духовной деятельности, но именно импульсы со стороны сознания дают толчок и придают смысл такой деятельности.

Повторим, что то, что создано и распределено через обмен деятельностью в идеальном аспекте - это первооснова, а то, что перераспределено впоследствии в материальном аспекте, в том числе через бюджет и налоги - это следствие и поверхность явлений, видимая сторона жизни, за которой скрывается ее невидимая сторона. Знание движет современным обществом, формирует его. В действительности образование не проедает ресурсы и доходы даже в материальном и стоимостном плане, если рассматривать вопрос на макроуровне. Без образования не будет существовать современная материальная сфера жизни общества.

Стоимость на микро- и макроуровне - это не только затраты и убытки, но и доходы и прибыли. Прибыль с точки зрения стоимости для всего общества (то есть на макроуровне) дают фундаментальные науки и культура. Остальные сферы общества и виды деятельности в современном социуме на самом деле лишь реализуют ее, распространяя ее, деля между собой. Созидательная творческая новизна в новом воспроизводственном звене дает (может дать) прирост избыточной прибыли, тиражирование же старого в последующих звеньях, реализация ее - лишь затраты, издержки с точки зрения всего общества. Итак, творческий умственный труд, результаты которого внедрены в практику жизни, преобразуют общество. А раз наука создает доходы для всего общества, она, как и образование и культура, имеет право на приоритетное финансирование на макроуровне со стороны всех отраслей и сфер общества. Только это создание скрыто, проявляется через последующую деятельность людей и деятельность более совершенного общества. Подобная роль идеального измерения человеческой жизни в образовании выясняется лишь на достаточно высоком уровне зрелости, развитости общества, роста связности, интегративности, обобщественности всех его сфер и звеньев.

Подлинно новый вклад в общественное благосостояние, включая доходы, создается (приращается, увеличивается) деятельностью, реализующие творческие способности людей.

Истинно нравственно оправданные доходы создает не рынок и экономика сами по себе, а люди, их трудовые созидательные творческие способности (то есть производительный труд). Реализующиеся разрушительные и паразитические творческие способности - это непроизводительный труд, создающий необоснованные доходы. Он также вызывает рост затрат общества на преодоление последствий подобной деятельности.

Итак, реализующиеся производительные способности людей являются источником стоимости и ценности. Образование сохраняет стоимость, созданную наукой и добавляет к ней свою стоимость и ценность.

Доходы фундаментальной науки, классического фундаментального образования и общечеловеческой культуры это подлинно производительные доходы, поскольку они вместе с тем чаще всего не являются убытками других сфер общества и всего общества в целом, так как они, имеющие гуманистическую сущность, не разрушают общество.

Между тем особо ценное вследствие специфического характера труда в образовании: умственный труд незаметен, результат труда отсрочен во времени и не определен, процесс труда длителен, воздействие его на общество вульгарно не материализуется; все, что связано с умственным трудом на благо общества в целом, неконкретно, выражено безлично и интегрально, а также вследствие того, что этот труд не оперирует непосредственно деньгами и небыстро превращается в деньги, не приносит быстрого видимого материального эффекта, прироста материальных ценностей, не оценивается зачастую обществом по достоинству, и социально-культурная сфера и занятые в ней люди порой вынуждены влачить жалкое существование. Кроме того, умственный труд в фундаментальной науке совпадает во многом с досугом и рассматривается зачастую как проведение свободного времени, а значит, как малоценное, неоплачиваемое, порой отождествляется даже с бесполезным для общества (особенно, если ценность сводить лишь к утилитарной пользе), напрасной непроизводительной затрате ограниченных ресурсов, неспособной должным образом обслужить материальную сферу общества.

А ведь созерцать в современном обществе уже даже утилитарно небесполезно в том числе с точки зрения узко понятого рынка в материальном производстве (любая прибыль - от новой идеи). Притом важно думать, осваивать и передавать другим знания и культуру, следить за состоянием науки - а это тоже труд. Пропадает подлинная созидательная интеллигенция - и некому скреплять общество воедино, оно разрушается.

Стоимость, создаваемая образованием, наукой и культурой, растворяется в сфере идеального, во всем обществе в целом (которое по своей сущности идеально), и эти затраты компенсируются налогами в процессе глобального нерыночного обмена деятельностью. Итак, стоимость, которая несет в себе идеальное (в том числе образование), воплощается во всем обществе и реализуется через глобальный обмен деятельностью, затраты компенсируются всем обществом (стоимость существует между сферами и отраслями общества, скрепляет их). Стоимость, которую несет в себе материальное, воплощается не только в человеке, но и вещах и реализуется через рынок; затраты на

макроуровне компенсируются покупателем блага (стоимость существует между людьми, скрепляет их).

Традиционная трактовка трудовой теории стоимости выглядит примерно так: стоимость создается производительным трудом в материальном производстве или совокупным рабочим в материальном производстве по воспроизводственному циклу материального продукта, а также сферами, приближенными к материальному производству. В политической, социальной и духовной сферах стоимость не создается, она извлекается из сферы материального производства путем перераспределения доходов. А непроизводительный труд - труд, распределяющий, обменивающий и потребляющий, который осуществляется в непроизводственной сфере, не создает стоимость. Такая трактовка стоимости объясняет феномены цен и доходов на микроуровне в материальном производстве, не выходя на объяснение феномена налогов. Такая трактовка стоимости является вместе с тем и наиболее глубоким объяснением рыночной экономики простых товаропроизводителей - торговцев в материальном производстве. Эта концепция подкрепляется иллюзией здравого смысла: в реальной жизни деньги, вложенные во многие сферы общества, не окупаются с точки зрения стоимости, доходов, поэтому эти сферы должны финансироваться за счет перераспределения доходов из других сфер. Между тем рынок не охватывает все общество, образование - охватывает. Поэтому нерыночное по своей природе образование по-настоящему становится убыточной сферой, если ее затраты не компенсируются обществом (ресурсы утекают из образования и понижается качество образования), а начинает, возможно, компенсироваться рынком, то есть, если не учитывается эта нерыночная природа образования и необходимость в эквивалентном обмене деятельностью. Убыточность - это состояние, когда количество и качество убывают, когда образование не окупает себя. В данном же случае недопонимания вышеуказанной иллюзии «убыточность» - это поверхность явлений, тут убыточность имеет место лишь по критериям рынка. Эквивалентный глобальный обмен деятельностью - это прежде всего обеспечение нравственности по отношению к образованию.

С точки зрения нашей концепции трудовой теории стоимости, умственный и духовный труд как применение и проявление человеческих способностей, то есть сознание на производительной основе - главный созидатель богатства общества, качеств людей и сфер общества, всего общества. Он создает, оживляет, объединяет, двигает, дает импульсы развитию, раскрывает содержание. Этот труд созидает общество в целом, скрепляет его воедино, поэтому его напрасность и невостребованность в отдельные эпохи - следствие действий иллюзий здравого смысла.

Физический производительный труд создает материальное богатство, но с помощью импульсов со стороны умственного труда, который дает первотолчок, формирует цели, идеальный образ результата труда и само содержание труда. Физический труд лишь материализует уже созданное умственным трудом, лишь воплощает, претворяет в жизнь созданное не им. Фундаментальная наука создает стоимость как непосредственная производительная сила, она не только созерцает, она активно творит мир, блага и нравственные ценности, качества людей и общества, благосостояние общества.

Реализация (то есть перенос, воспроизводство, сохранение, продвижение, умножение) созданных стоимостей и ценностей происходит через деятельность людей в нематериальном (образование, культура) и материальном производстве. Образование создает, сохраняет, умножает, реализует ценность и сохраняет, увеличивает стоимость, созданную наукой. Непосредственная реализация ценности науки за рамками науки - это научное фундаментальное образование.

Источник благ – в самом человеке, в его способностях и их проявлении. Сам человек – высшее благо. Наивысшее благо для человека - быть человеком и служить человеку. Благо, как и ценность, выходят за пределы узко понятых экономики и хозяйства, за пределы трудового общества, в общество деятельности, где свободное время и свободная самореализация личности за пределами материального производства является самостоятельной ценностью и где далеко не все меряется деньгами. Стоимость, таким образом, - не самая сильная социальная связь в экономике социального, а производительный труд и производительная деятельность имеет место и в нематериальной, непроизводственной сфере экономики и общества.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕМ

Фролов В.В., руководитель Центра комплексной энергоэффективности и административного управления, ФГБУ ИПК Минобрнауки России,
E-mail: cvdisser@list.ru, Москва, Россия,

Аннотация. Рассматривается формирование компетенций работника на основе комплексной модели. Показано различие в подготовке студентов и специалистов с позиций андрагогики. Показаны особенности сферы энергосбережения. Компетенции работника сферы энергосбережения рассматриваются как комплексная модель, учитывающая особенности области энергосбережения. К числу специфических требований относятся.

Ключевые слова: образование, компетенции, подготовка специалистов, энергосбережение, комплексная модель.

FORMATION OF COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE POWER SAVING CONTROL

Frolov V.V., Chief of the Complex Energy Efficiency and Management Control Center, The IPA of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation,,
E-mail: cvdisser@list.ru, Moscow, Russia

Abstract. The formation of the competence of employees on the basis of an integrated model. Shows the difference in the training of students and professionals from the standpoint of andragogy. The features of energy saving. Competence of professionals in the field of energy conservation are considered as a complex model, which describes the features of energy saving. Among the specific requirements are

Keywords: education, competence, training, energy efficiency, the integrated model

Введение. Подготовка кадров для сферы энергосбережения и повышения энергетической эффективности предприятий различных отраслей является актуальной проблемой. Важность данной проблемы показывает ход внедрения международного стандарта ISO 50001:2011 «Energy management systems – Requirements with guidance for use» [1], направленного, в частности, на постоянное улучшение энергетического менеджмента, что требует кадрового обеспечения и управления человеческими ресурсами.

Для кадрового обеспечения реализации Государственной программы Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года» в 2011 - 2020 годах необходимо не менее 450 тысяч специалистов по

вопросам повышения эффективности использования энергии [2]. Для содействия целям программы разработан проект ведомственного стандарта Минобрнауки России [3]. Он позволит образовательным учреждениям высшего и дополнительного профессионального образования, подведомственным Министерству образования и науки Российской Федерации, создавать и развивать системы и, позволяющие улучшать качество энергопотребления и улучшать энергоэффективность. Область деятельности «Энергосбережение и повышение энергоэффективности» нуждается в профессионалах, обладающих технологиями целостного мышления и практики с широким спектром компетенций, умеющих ориентироваться в потоке поступающей информации, способных грамотно и мобильно решать сложные производственные задачи при постоянно изменяющихся условиях. Это обуславливает актуальность исследования подготовки таких специалистов.

Различие между обучением студентов и переподготовкой специалистов. При обучении и подготовки специалистов в любой области необходимо учитывать различие между подготовкой специалистов с высшим образованием [4] и переподготовкой специалистов с высшим образованием [5] или их переобучением. Одной из причин, обуславливающих необходимость нового формирования компетенций, является наличие семантических разрывов [6], которые образуются вследствие развития науки и техники, в то время как специалисты живут старым багажом. Для ликвидации семантического разрыва необходима периодическая переподготовка кадров.

Обучаемые по программам второго высшего образования являются взрослыми и идут по программе андрагогики, чем педагогики. Андрагогика - образование взрослых отличается от образования детей тем, что взрослый обладает опытом, определенными знаниями, имеет свои цели, которые достигает с помощью профессионального образования, у взрослого много ограничений в учебе (социальные, экономические и т.п.) [4, 7].

В [7] приводят следующие различительные характеристики взрослых как учащихся.. Для сравнения со студентами введем понятие «специалист» для лиц, получающих второе образование или проходящих переподготовку:

1. *Восприятие себя.* Специалисты, в отличие от студентов, считают себя способными самостоятельно определять направления собственного развития и хотят, чтобы окружающие признавали за ними такое право.

2. *Практический опыт.* Специалисты, в отличие от студентов, обладают практическим опытом, который они непременно приносят в учебный процесс. Если дети воспринимают свой опыт просто как то, что с ними произошло, то для взрослых

их опыт определяет то, кем они являются. Имеющийся опыт позволяет взрослым сделать самостоятельный выбор относительно того, что и как они хотят изучать.

3. *Готовность к обучению.* Специалисты осознают свои потребности в обучении и поэтому, в отличие от студентов, за которых преподаватель принимает решения как по содержанию обучения, они могут определить то, что они хотят изучать.

4. *Временная перспектива.* Студенты учатся «на перспективу». Они предполагают получаемые знания использовать в будущем. Они не знают проблемы, с которыми придется столкнуться. Это создает неопределенность в оценке обучения. Специалисты учатся «в реальной ситуации». Они предполагают получаемые знания использовать в настоящем. Они готовы применить результаты обучения для решения своих актуальных практических проблем. Это создает неопределенность в оценке обучения

5. *Опыт обучения.* Специалистов, в отличие от студентов, имеют опыт обучения и применения знаний и поэтому обладают способностью сравнения методов обучения и могут отдать предпочтение определенному стилю обучения.

Таким образом формирование компетенций должно учитывать данное различие.

Особенности области энергоснабжения и энергосбережения. В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года». Выход России на стандарты благосостояния развитых стран на фоне усиления глобальной конкуренции и истощения источников экспортно-сырьевого типа развития требует кардинального повышения эффективности использования всех видов энергетических ресурсов. После долгого отставания Россия вырвалась в лидеры по темпам снижения энергоемкости валового внутреннего продукта. За эти годы данный показатель снизился на 35 процентов, то есть в среднем снижался почти на 5 процентов в год. Основной вклад в снижение энергоемкости валового внутреннего продукта внесли структурные сдвиги в экономике, поскольку промышленность и жилой сектор развивались медленнее, чем сфера услуг, а в промышленности опережающими темпами росло производство менее энергоемких продуктов. «Восстановительный» рост в промышленности позволил получить эффект «экономии на масштабах производства» (экономии на условно-постоянных расходах энергии по мере роста загрузки старых производственных мощностей), но сохранил высокоэнергоемкую сырьевую специализацию и технологическую отсталость российской экономики.

На первый план выдвигается технологическая экономия энергии, в отношении которой успехи России пока недостаточны. В 2000 - 2008 годах за счет внедрения

новых технологий при новом строительстве и модернизации энергоёмкость валового внутреннего продукта снижалась в среднем только на 1 процент в год, или примерно так же, как и во многих развитых странах, что не позволило существенно сократить технологический разрыв с этими странами. Эффект от внедрения новых технологий частично перекрывался деградацией и падением эффективности старого изношенного оборудования и зданий.

Низкая энергетическая эффективность порождает низкую конкурентоспособность российской промышленности. При приближении внутренних цен на энергетические ресурсы к мировым российская промышленность может выжить в конкурентной борьбе только при условии значительного повышения энергетической эффективности производства.

Высокая энергоёмкость при росте тарифов на энергоносители затрудняет борьбу с инфляцией. Рост тарифов на энергоносители необходим для обеспечения развития топливно-энергетического комплекса. Однако рост нагрузки по оплате энергоносителей, выходящий за пределы платёжной способности населения, затрудняет борьбу с бедностью, не позволяет обеспечить высокую собираемость платежей и порождает недовольство граждан. Все это обуславливает актуальность исследования вопросов эффективного управления энергосбережением. Однако, как это часто бывает в экономике, в качестве основного инструмента используют эмпирически полученные модели и показатели. Несмотря на широкое использование методологии различных моделей, например, системы сбалансированных показателей, до настоящего времени отсутствуют какие-либо теоретические подходы к применению их в области энергосбережения.

Таким образом, особенности сферы энергосбережения связаны с обработкой данных большого объема, решением нестационарных задач, требованием вмешательства человека в ход решения, требования накопления опыта и поэтапного решения задач, требования оптимизации решения задач управления в сложных нестационарных условиях. Возможность использования многоцелевого управления в сфере управления энергетическими объектами и энергосбережением.

Компетенции как комплексная модель Компетенция является существенным фактором конкурентоспособности персонала. Она же определяет способность персонала к инновационной деятельности или инновационности. Она же определяет уровень и интеллектуальный потенциал персонала и предприятия. Согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО [8], существуют четыре модели определения компетенций: а) основанные на параметрах личности;

б) основанные на выполнении задач и деятельности; в) основанные на выполнении производственной деятельности; г) основанные на управлении результатами деятельности. Каждая из моделей компетенций ведет к различным подходам планирования, организации и управления персоналом.

Компетенции как комплексная модель раскрываются как способность решения сложных комплексных задач в нескольких областях и на междисциплинарном уровне. Интеграционные компетентности можно рассматривать как реализацию системных и инструментальных компетентностей.

В стандарте ИСО 9000:2000, дается *Компетентность* - выраженная способность применять свои знания и умения. Таким образом, компетенция отражает потенциальную возможность и реальную способность при решении практических задач.

Рассматривая компетенции как комплексную модель, следует выделить следующие их особенности в области энергосбережения. Компетенции должны включать умение: работать и создавать когнитивную модель управления; решать оптимизационные задачи; применять многоцелевое управление; умение решать задачи второго рода; умение применять инкрементальные методы управления; умение работать с большими данными.

Когнитивность (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») — свойство, обозначающее способность к познанию. Относится к человеку, животному и искусственной системе [9].

Когнитивные технологии – способы и алгоритмы достижения целей субъектов, опирающиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком и животными, на представление нейронауки, на теорию самоорганизации, компьютерные информационные технологии, математическое моделирование элементов сознания, ряд других научных направлений, ещё недавно относившихся к сфере фундаментальной науки [10].

Применительно к управлению можно выделить три направления применения когнитивных моделей при подготовке специалистов [11]: при классическом обучении, при мультимедийном и виртуальном образовании, при тестировании.

Задачи энергосбережения как оптимизации длительных режимов работы электроэнергетических систем (ЭЭС) актуальны как при централизованном управлении, так и в условиях рынка электроэнергии [12, 13]. Для электроэнергетических систем многих регионов Российской Федерации характерными являются значительные доли генерирующих мощностей гидроэлектростанций (ГЭС) и

теплоэлектростанций (ТЭС), что обеспечивает существенную экономию органического топлива. Долгосрочное планирование режимов работы таких систем и оперативное управление ими являются достаточно сложными задачами [14], что связано как со случайным характером притока воды в водохранилища ГЭС, так и с необходимостью учета влияния тепловых нагрузок ТЭС на их расходы топлива, идущего на выработку электроэнергии.

Важное значение для управления электроэнергетическими системами имеет создание математических моделей для решения задач оптимизации режимов энергосистем [15]. При этом актуальным является как структура таких моделей, так и метод их построения. Одним из подходов структурного построения моделей является дихотомический анализ [16] и особенно дихотомический системный анализ [17]. Все эти факторы должны учитываться при формировании компетенций специалистов в области энергосбережения.

Особенность многоцелевого управления состоит в выборе цели в процессе управления. Управление с выбором цели [18] является сложным видом управления, который не изучается в большинстве курсов по менеджменту и управлению. Тем не менее, в реальной практике такая задача часто встречается. Наиболее характерным является появление нештатной ситуации в процессе эксплуатации энергосистемы, когда возникает необходимость внепланового изменения режима энергоснабжения. Многоцелевое управление связано с наличием множества критериев и является многокритериальным. Однако эти множества критериев могут быть по-разному организованы, что приводит к качественно разным подходам выбора целей

Когнитивную информационную модель можно назвать эвристической, поскольку она позволяет обрабатывать информацию для случаев, когда прямое решение с помощью одного алгоритма невозможно. Такие задачи называют задачами второго рода. Они имеют другую схему решения. Если цель за один цикл решения достигнуть нельзя, то решение задачи может быть расчленено на отдельные действия и в целом представлено как последовательность этих действий:

Инкрементный подход применительно к управлению означает поэтапный процесс принятия решений накоплением опыта и наращивания ресурса управления. Говоря языком информационного моделирования, в процессе инкрементного подхода при проектировании создается «ресурсная» технологическая модель. «Ресурсность» означает накопление опыта и улучшение качества процесса проектирования от проекта к проекту.

Проблему «больших данных» (Big Data) [19, 20]. связывают с необходимостью

обработки структурированных и неструктурированных данных больших объёмов. для характеристики «больших данных» используют критерий «три V»: объём (*volume*), скорость (*velocity*), многообразие (*variety*).

Проблема больших данных может быть рассмотрена как этап в развитии человечества, связанный с преодолением очередного информационного барьера [21]. Основными характеристиками проблемы являются в первую очередь сложность и во вторую физический объём информационной коллекции. Большие данные с одной стороны обуславливают постановку и решение новых задач. С другой стороны они обуславливают развитие интегрированных и комплексных систем и технологий.

Заключение. Формирование компетенций специалистов в сфере управления энергосбережением является сложной задачей, требующей использования комплексной модели как основы формирования компетенций. Комплексная модель должна включать факторы, характеризующие область энергосбережения, такие как: умение работать и создавать когнитивную модель управления; решать оптимизационные задачи; применять многоцелевое управление; умение решать задачи второго рода; умение применять инкрементальные методы управления; умение работать с большими данными. Именно эта совокупность создает целостную модель формирования компетенций и позволяет эффективно решать задачи в области энергосбережения.

Список литературы

1. ISO 50001:2011 «Energy management systems – Requirements with guidance for use». <http://www.webcitation.org/6Ad2jGxmG>. 2011.06.11.
2. Государственная программа Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года». <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=142439>.
3. Ведомственный стандарт администрирования процессов и структур целостного создания и развития энергоменеджмента для повышения энергоэффективности системы профессионального образования Российской Федерации. Разработчики Фролов В.В., Нурахов Н.Н., Аванесов В.М., Посельский И.А., Карпенко С.М., Растворов И.С. М: МАМИ, 20.11.2012.
4. Ожерельева Т.А. Особенности тестирования студентов в области наук о Земле // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 5 – стр. 109-110
5. Ожерельева Т.А. Особенности тестирования специалистов в области наук о Земле // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 7 – стр. 135-136.

6. V. Ya. Tsvetkov. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination // European Researcher, 2013, Vol.(45), № 4-1, p.782- 786.
7. Цветков В.Я. Особенности подготовки специалистов второго высшего образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №3. –с.50-55.
8. Цветков В.Я., Пушкарева К.А. Компетенции и конкурентоспособность персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010.- №1 . - с. 85-86.
9. Кудж С.А., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Когнитивные модели и методы. Краткий словарь-справочник. — М.: МГТУ МИРЭА , 2014. - 95с., электронное издание, номер гос регистрации 0321400338
10. Tsvetkov V.Ya. Cognitive information models. Life Science Journal 2014;11(4):468-471
10. Ожерельева Т.А. Когнитивные особенности получения второго высшего образования // Перспективы науки и образования- 2013. -№3. – с106 -111.
12. Елсуков П.Ю. Построение энергетических характеристик ТЭЦ для задач оптимизации режимов работы ЭЭС. / В кн. Системные исследования в энергетике. Труды молодых ученых ИСЭМ СО РАН. Вып. 34. Иркутск. 2004 г. - С. 95 - 101.
13. Елсуков П.Ю. Оптимизация краткосрочных режимов работы теплоэлектроцентрали. / В кн. Системные исследования в энергетике. Труды молодых ученых ИСЭМ СО РАН. Вып. 35. Иркутск. 2005 г. - С. 118 - 125.
14. Елсуков П. Ю., Корнеева З. Р. Исследование длительных режимов работы энергосистемы, включающей ГЭС многолетнего регулирования. / Сб. Повышение эффективности производства и использования энергии в условиях Сибири. Материалы ежегодной Всероссийской научно-технической конференции с междунар. участием, ИрГТУ, Иркутск, 2009. С. 360 – 364.
15. Горнштейн В. М. и др. Методы оптимизации режимов энергосистем - М.: Энергия. – 1981. – 336с.
16. Цветков В. Я. Дихотомический анализ сложности системы // Перспективы науки и образования- 2014. - №2. – с.15-20.
17. Tsvetkov V.Ya. Dichotomous Systemic Analysis. Life Science Journal 2014; - 11(6).- pp586-590.
18. V. Ya. Tsvetkov. Multipurpose Management// European Journal of Economic Studies 2012, Vol.(2), № 2 p.140-143.
19. Майер-Шенбергер В., Кукьер К. Большие данные: Революция, которая изменит то, как мы живем, работаем и мыслим. – Манн, Иванов и Фербер, 2014 -240с.
20. Черняк Л. Большие данные – новая теория и практика //Открытые системы. СУБД – 2011. – №10. – с.18-25.
- 21 V. Ya. Tsvetkov, A. A. Lobanov. Big Data as Information Barrier // European Researcher, 2014, Vol.(78), № 7-1, p. 1237-1242.

УДК 371.26; 37.012

**ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛЕЙ НЕПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
ШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВИДА КОНТРОЛЯ ИЛИ МОНИТОРИНГА.**

Климин С.В., к.псих.н., **Климина Т.Г.**, к.псих.н., E-mail: attest@mail.ru
Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Аннотация. В этой статье автор, основываясь на данных исследований, проведенных под его руководством, приводит оригинальную классификацию форм и методов неперсонифицированной оценки качества обеспечения метапредметных и личностных результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС общего образования. Данная классификация определяет, какие из этих форм и методов оценки являются оптимальными для различных конкретных видов государственного либо общественного контроля или мониторинга результатов деятельности школы по обеспечению достижений учащихся в обучении и социализации. Тем самым, в статье показано, какие модели неперсонифицированной оценки качества обеспечения образовательных результатов школьников – системы конкретных форм и методов этой оценки – являются наилучшими для реализации каждого конкретного вида государственного либо общественного контроля или мониторинга результатов деятельности школы по обеспечению достижений учащихся в обучении и социализации.

Ключевые слова: неперсонифицированная оценка, модели оценки, качество обеспечения результатов обучения и социализации школьников, метапредметные и личностные результаты обучения и социализации, ФГОС, контроль, мониторинг.

**THE CONSTRUCTION OF MODELS OF NOT PERSONIFIED ASSESSMENT OF
QUALITY OF ENSURING RESULTS OF TRAINING AND SOCIALIZATION OF
SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO THE FSES DEPENDING ON THE TYPE
OF CONTROL OR MONITORING.**

Klimin S.V., Ph.D., **Klimina T.G.**, Ph.D., E-mail: attest@mail.ru
Institute of management education of RAE, Moscow. Russia

Abstract. In this article the author, based on data from studies conducted under his leadership, leads original classification of the forms and methods of not personified assessment of quality of ensuring metasubject and personal results of training and socialization of school students according to FGOS of the general education. This classification determines which of these forms and assessment methods are optimal for different specific types of state or public control or monitoring of the performance of the school to ensure pupils' achievements in learning and socialization. Thus, the article shows which models the non-personalized evaluation of the quality of educational outcomes of school - specific forms and methods of this assessment - are best for each specific type of state or public control or monitoring of the performance of the school to ensure pupils' achievements in learning and socialization.

Keywords: not personified assessment, models of personified assessment, quality of ensuring results of training and socialization of school students, metasubject and personal results of training and socialization, FSES, control, monitoring.

Какие модели неперсонифицированной оценки качества обеспечения образовательных результатов школьников – системы конкретных форм и методов этой оценки – являются оптимальными (следовательно, именно их целесообразно избирать для использования в том или ином случае), определяется тем, в рамках какого конкретно вида государственного либо общественного контроля или мониторинга результатов деятельности школы по обеспечению достижений учащихся в обучении и социализации осуществляется соответствующая оценка в данном конкретном случае. Тем самым, по этим видам возможно классифицировать и, следовательно, в практике вести построение моделей (систем форм и методов) неперсонифицированной оценки качества обеспечения метапредметных и личностных результатов обучения и социализации школьников в соответствии с ФГОС общего образования.

Оптимальность тех или иных *компонентов моделей неперсонифицированной оценки метапредметных и личностных результатов (МПР и ЛР) учебно-воспитательного процесса (критериев, методик проведения и процедур организации оценки – подробнее сущность и структура данных моделей рассмотрены в статье С.В. Климкина в предыдущем номере журнала: [11])* определяется задачами и специфическими особенностями каждого конкретного **вида государственно-общественной неперсонифицированной оценки достигаемых обучающимися образовательных результатов** (вида государственного или общественного контроля или мониторинга результатов деятельности образовательного учреждения по обеспечению достижений обучающихся в обучении и социализации).

Решение задач оптимизации форм государственного контроля и негосударственных мониторингов МПР и ЛР должно «привязываться» к следующим, определяемым государственными нормативными документами и практикой проведения мониторингов, **основным формам мониторинговой оценки выполнения в той или иной образовательной системе требований к МПР и ЛР в условиях введения ФГОС:**

а. Использование данных государственной аккредитации образовательной деятельности ОУ.

б. Использование данных государственного контроля качества образования в ОУ.

в. Организация использования оптимальных методов оценки при проведении внутришкольного административного и педагогического мониторинга ОУ.

г. Использование проведения (самостоятельно или совместно с региональным уровнем управления и контроля в образовании) внешнего мониторинга, общественной

аккредитации, либо независимого педагогического аудита качества образовательной деятельности: 1) отдельных ОУ; 2) муниципальной или региональной системы ОУ.

Как показали результаты наших исследований [2]-[5], [11], [12] для установленных ФГОС общего образования **направлений контроля / мониторинга обеспечения достижения МПР и ЛР** (в соответствии с различными разделами содержания, условий обеспечения и результатов образования) **оптимальными**, исходя из названных выше задач оптимизации организационно-методического обеспечения мониторинга, являются следующие **формы контроля / данного мониторинга** (на примере начального общего образования).

1. Для оценки содержания обучения в аспекте обеспечения его МПР и ЛР (данное направление оценки определяется требованиями ФГОС к учебному плану и к программе формирования УУД) оптимальные формы контроля – а., б. (см. выше).

2. Содержание воспитательной деятельности – в аспекте обеспечения ее ЛР (данное направление оценки определяется требованиями ФГОС к программе духовно-нравственного развития, воспитания и к программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни) оптимальные формы контроля – в., г.

3. Организационно-педагогические условия осуществления учебно-воспитательного процесса – в аспекте обеспечения его ЛР (данное направление оценки определяется требованиями ФГОС к программе духовно-нравственного развития, воспитания и к программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни). Оптимальные формы контроля – в., г.

4. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы (данное направление оценки определяется требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы и к программе формирования универсальных учебных действий) оптимальные формы контроля – в., г.

5. Личностные результаты освоения основной образовательной программы (данное направление оценки определяется требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы, к программе духовно-нравственного развития, воспитания и к программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни). Оптимальные формы контроля – в., г.

Данные названных выше исследований [2]-[5], [11], [12] позволили определить также и **методы оценки, являющиеся оптимальными для соответствующих форм государственного контроля и негосударственных мониторингов ЛР и МПР:**

- для оценки МПР и ЛР освоения основной образовательной программы на *познавательном (рациональном)* уровне проявления данных результатов (развития

сознания и деятельности) – метод разработки «параллельного ключа» для оценки, в рамках применения «традиционных» тестов учебных достижений как тестов оценки частнопредметных знаний, умений и навыков, определенных социально-личностных компетентностей [3], [4] (тех знаний, которые сформированы у учащихся в форме понятий и/или представлений высокой степени обобщенности [6] и имеют очевидную прямую социализирующую значимость - морально-нравственной, или гражданско-патриотической, или общепрофессиональной, или т.п. направленностей, а также соответствующих им умений, навыков, специальных способностей, представленных на познавательном (рациональном) уровне проявления мотивационно-ценностных ориентаций). Данный метод реализован нами для оценки таких характеристик, как «усвоение элементов учебного материала, обеспечивающих формирование основ гражданско-патриотического сознания», «результаты формирования на материале учебных курсов основ сознания, обеспечивающих способность быть носителем культуры в период смены социальных эпох» и т.п., в рамках технологии "КАС ДОУ - Аттестация (Новая Версия)" - [4], [6];

- для оценки МПР освоения основной образовательной программы на *действенном* уровнях проявления данных результатов (развития сознания и деятельности), для оценки ЛР на *познавательном (рациональном)* уровне в тех случаях, когда применение более практически экономного предыдущего указанного метода по той или иной причине является невозможным либо нецелесообразным, а также для оценки МПР и ЛР освоения основной образовательной программы на *переходном познавательно-эмоциональном* уровне (характеризующем элементы системы отношений личности к тем или иным духовным ценностям на уровне знаний): метод комплексных тестов (субтестов) достижений для оценки уровня сформированности соответствующих знаний и умений у большинства (или иной нормативной части) обучающихся соответствующей их группы (например, выпускников начальной школы). Данный метод основан на разработке специальных заданий («субтестов»), направленных на оценку не только знаний, например, о тех или иных социальных нормах, но и соответствующих этим знаниям социально-личностных компетентностей *действенного* уровня (например, умений давать оценку тем или иным событиям). Данные задания могут использоваться либо как часть в составе тестов оценки частнопредметных знаний, умений и навыков, либо отдельно. По сути, такие субтесты представляют собой результат синтеза двух различных методических подходов к объективной оценке новообразований и приращений личности – «тестов учебных достижений (предметных тестов)» и «психологических тестов способностей и

личностных особенностей», в связи с чем данный синтетический метод назван нами как метод «психолого-предметных тестов» (данный метод реализован в разработках соответствующих конкретных методик оценки, в первую очередь, А.А. Летягиным – [1], [6]). При этом данный метод имеет 2 разновидности: 1) для оценки самих знаний о тех или иных социальных нормах и духовных ценностях (в этом случае задания строятся непосредственно на той или иной части определенного значимого материала курсов учебных дисциплин, подаваемого в задании в соответствующем диагностической задаче контексте и будучи сопровождаемым соответствующими вопросами к обучающимся и вариантами ответов на них, направленными на выявление в целостной группе обучающихся их личного отношения к информации, содержащейся в задании); 2) для оценки умений и навыков практического применения знаний о тех или иных социальных нормах и духовных ценностях (в этом случае задания строятся на специально конструируемом материале, выходящем за рамки материала курсов учебных дисциплин, но вытекающем из него в аспекте реализации соответствующей информации в житейской практике, при этом этот сконструированный материал также сопровождается вопросами, направленными на оценку практического применения данной информации обучающимися – тесты этой, второй разновидности реализации метода «психолого-предметных тестов», в связи со своим содержанием, являются, по сравнению с первой разновидностью, «тестами, более относящимся к психологическим опросникам или к иным психологическим тестам специальных общесоциальных способностей, чем к тестам учебных достижений (предметным тестам)»);

- для оценки ЛР освоения основной образовательной программы на *эмоционально-чувственном* и *переходном познавательно-действенном* уровнях проявления данных результатов (развития сознания и деятельности), а также для оценки организационно-педагогических условий осуществления учебно-воспитательного процесса в аспекте обеспечения его МПР и ЛР: метод парного сравнения и другие методы психологического тестирования (в первую очередь – методы психологических вопросников и опросников), отличающиеся «сугубо психологическим» характером диагностики, основываемым на применении экспериментально проверенного на свою содержательную валидность стимульного материала косвенного (не «лобового») характера, для оценки результативности деятельности образовательного учреждения, в частности, эффективности педагогических воздействий в нем, по обеспечению достижения большинством (или иной нормативной частью) обучающихся той или иной их группы (например, выпускников начальной школы) соответствующих результатов развития в учебно-воспитательном процессе. Как показала практика применения

различных версий и модификаций названной выше технологии "КАС ДОУ - Аттестация (Новая Версия)" в более чем 30 субъектах Российской Федерации за период с 1992 г. по настоящее время (2013 г.), одним из наиболее эффективных конкретных методов оценки ЛР на *эмоционально-чувственном* и переходном *познавательно-действенном* уровнях является разработанный нами (С.В. Климин - [7], [8], [9]) метод, основанный на применении диагностического мини-комплекса, состоящего из двух, «зеркальных» друг по отношению к другу, психологических тестов, построенных на косвенном (не «лобовом») стимульном материале и применяемых согласованно для параллельного опроса учащихся и работающих с ними педагогов;

- для оценки ЛР освоения основной образовательной программы на *действенном* уровне проявления данных результатов (развития сознания и деятельности): метод текущего педагогического контроля развития социально-личностных компетентностей учащихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования на основе диагностического наблюдения за проявлениями у обучающихся устойчивых характеристик эмоциональной сферы личности и поведения. Основу данного метода, реализованного, например, в рамках такой конкретной методики, как стандартизированная «Анкета текущего педагогического контроля формирования социально-личностных компетентностей учащихся начальной школы» (авторы – Т.Г. Климина, С.В. Климин: [10], [12]), определяют наблюдаемые учителем частные социально-личностные компетентности – характеристики личности (как основы социальных и личностных компетенций – устойчивых характеристик поведения), предназначенные для текущего педагогического контроля реализации запланированного содержания воспитательной деятельности, и их проявления (используемые учителем при проведении им педагогического наблюдения за поведением обучающихся как признаки выраженности соответствующей компетентности) - в соответствии с основными направлениями воспитания и социализации обучающихся, установленными ФГОС общего образования.

Список литературы

1. Дармодехин С.В., Вагнер И.В., Климин С.В., Летягин А.А. и др. Примерная программа воспитания и социализации учащихся начальной школы / Под общ. ред. Дармодехина С.В. - М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010; переизд: М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.
2. Климин С.В. Воспитательный компонент государственного стандарта общего образования // Семья в России, № 2, 2008.

3. Климин С.В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков // Мир психологии, № 3, 2008.

4. Климин С.В. Парадигмальные подходы к критериям и методам оценки воспитания в системе контроля качества общего образования // Воспитание: современные парадигмы: Монография / Под общ. ред. З.А.Багишаева и А.К.Быкова. – М.: 2006.

5. Климина Т.Г. Реализация воспитательного компонента ФГОС начального общего образования: диагностический комплекс для объективного контроля планируемых результатов // Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2012.

6. Климин С.В., Летягин А.А., Куликова Т.Г. Организация мониторинга воспитательного процесса в образовательных учреждениях: оценка результатов воспитательного компонента образовательной деятельности (методические рекомендации) / Под ред. С.В. Климина. - М.: ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2004.

7. Примерная программа воспитания и социализации учащихся основной школы / Под общей и научной ред. Данилюка А.Я., Дармодехина С.В., Вагнер И.В., Климина С.В. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010; переизд: М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011.

8. Климин С.В. [Электронный ресурс]: Оптимальные методы проведения объективной внешней оценки качества работы общеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями ФГОС // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< www.iuorao.ru/2010-01-01-14>. 2013. – № 3.

9. Климин С.В. [Электронный ресурс]: Научно обоснованные и практически эффективные конкретные методики объективной и комплексной внешней оценки качества работы учреждений общего образования в соответствии с требованиями ФГОС // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< www.iuorao.ru/2010-01-01-14>. 2013. – № 4.

10. Климина Т.Г. [Электронный ресурс]: Метод текущего педагогического контроля развития социально-личностных компетентностей учащихся в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< www.iuorao.ru/2010-01-01-14>. 2013. – № 3.

11. Климин С.В. [Электронный ресурс]: Научно обоснованные модели персонифицированной оценки качества обеспечения результатов обучения и

социализации школьников в соответствии с ФГОС. Часть 2. // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< www.iuorao.ru/2010-01-01-14>. 2014. – № 2.

12. Климина Т.Г. [Электронный ресурс]: Комплекс диагностических материалов для объективной внешней оценки качества деятельности образовательных организаций по обеспечению личностных результатов реализации требований ФГОС начального общего образования к духовно-нравственному развитию, воспитанию обучающихся // «Управление образованием: теория и практика»/ФГНУ ИУО РАО.< www.iuorao.ru/2010-01-01-14>. 2014. – № 2.

УДК 37.082

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИРЕКТОРА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чечель И.Д., д.п.н., профессор, E-mail: irchechel@mail.ru,
Потемкина Т.В., д.п.н., доцент, E-mail: potemkinatv@mail.ru
Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Аннотация В статье рассматриваются региональные подходы к организации поддержки вновь назначенных директоров образовательных организаций с позиции их профессиональной деятельности в логике когнитивного менеджмента и эффективной реализации задач модернизации. Также представлен анализ аналогичной работы наших зарубежных коллег: рассматриваются формы и методы работы с «молодыми» руководителями в Великобритании, США и других странах.

На основании проведенного анализа авторами представлена в рекомендательном плане для региональных систем образования логика организации поддержки профессионального становления и профессионального развития вновь назначенных директоров образовательных организаций.

Ключевые слова Профессиональная компетентность, профессиональное развитие, профессионализм, поддержка «молодых» руководителей, неформальное образование, информальное образование, коучинг, наставничество, формальное образование, эксперт-консультант, образовательный консалтинг.

FORMS AND METHODS OF PROFESSIONAL FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE DIRECTOR OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Chechel I., D.ofArt, professor, E-mail: irchechel@mail.ru
Potemkina T. D.ofArt, E-mail: potemkinatv@mail.ru
Institute of management in Education of RAE, Moscow, Russia

Summary In article regional approaches to the organization of support of again appointed directors of the educational organizations from a position of their professional activity in logic of cognitive management and effective realization of problems of modernization are considered. The analysis of similar work is also submitted: forms and work methods with «young» heads in Great Britain, the USA and other countries are considered.

On the basis of the carried-out analysis authors are represented in the recommendatory plan for regional education systems model to the organization of support of professional formation and professional development of again appointed directors of the educational organizations.

Keywords Professional competence, professional development, professionalism, support of «young» heads, informal education, informally education, coaching, mentoring, formal education, expert-consultant, educational consulting.

Модернизация российского образования потребовала определенную реорганизацию системы управления образовательными системами. В образовательных

организациях (ОО) происходит ротация управленческого корпуса. Вновь назначенные руководители часто испытывают затруднения, обусловленные как недостаточным профессионализмом, так и встречей с новым для него, но уже сработавшимся коллективом, имеющим сложившиеся традиции, культуру и миссию организации. Причем, сегодня в образовательные организации приходят директора, проявившие себя в виде успешных топ - менеджеров в самых различных сферах деятельности, но не знакомые со школой или ДОО. В своих публикациях мы неоднократно отмечали, что поддержка и профессиональное развитие таких руководителей отличается своеобразной спецификой [7,9]. Однако и представители педагогического сообщества, приступая к управлению ОО, встречаются с проблемными ситуациями. Именно поэтому в первые годы поддержка «молодых» руководителей особенно значима.

Модель профессиональной компетентности руководителя ОО интегрирует три вида компетентностей: ключевую, базовую и специальную. Базовую основу этой модели представляют разработки ученых из РГПУ им. А.И. Герцена [5] анализу профессионализма педагогов. Мы экстраполировали содержание управленческой деятельности на структуру профессиональной компетентности педагогических кадров [8].

Ключевая компетентность объединяет личностные характеристики, знания и умения, практически значимые в XXI веке для любой профессиональной деятельности. Для руководителей школ и ДОО она интересуется такие компетенции: коммуникативная, информационная, социально-правовая, культурно-ценностная, мотивационно - ценностная, умение управлять собой, четкие личные цели, саморазвитие, самосовершенствование.

Базовая компетентность отражает отраслевую специфику конкретной профессиональной деятельности. составляющие ее компетенции для руководителей ОО это общепедагогическая и актуально-педагогическая (актуальная государственная политика в сфере образования).

Специальная компетентность включает специальные компетенции, необходимые для конкретной деятельности руководителя ОО: менеджмент, экономика, образовательная и ювенальная юриспруденция.

Профессиональное становление специалиста любой отрасли, формирование его профессиональной компетентности происходит поэтапно.

Первый этап ориентирован на развитие уже сформированных ключевых компетенций в контексте новой профессиональной деятельности.

На втором этапе «молодой» руководитель «погружается» в профессиональные задачи, осваивает способы их решения, что способствует становлению базовой компетентности на основе ключевой.

Третий этап – это становление специальной компетентности на основе развития базовой.

Так поэтапно происходят формирование профессиональной компетентности специалиста любой отрасли. Однако вновь назначенный руководитель школы или ДОУ не может рассчитывать на это. Многие (да, почти все) задачи необходимо решать «здесь» и «сейчас», суммируя в голове проблемные лакуны профессионализма. Вот именно в этот момент, имея конкретные факты рефлексии своего погружения в весьма динамичные и сложные процессы модернизации образовательной инфраструктуры, «молодой» руководитель нуждается в поддержке.

Анализу многочисленных программ, ориентированных в системе ДПО на работу с вновь назначенными руководителями, показывает, что акцент делается на традиционное формальное обучение. Не спасает ситуацию и построение индивидуальных образовательных траекторий, построение которых происходит на основе оценки профессиональной компетентности обучаемого, уточнении, какие компетенции необходимо развивать, а какие формировать руководителю. Приобретая, весьма значимый комплекс формализованных знаний, обучаемый не приобретает деятельностной составляющей для их применения, не получает ответы на возникшие у него вопросы, которые порой и не задаются из-за неумения четкой формулировки и описания возникших проблем.

Сегодня региональные ИПК и ИРО недостаточно взаимодействуют для объединения своих усилий в логике создания современных форм и методов профессионального развития управленческого корпуса системы образования – вообще и поддержки вновь назначенных руководителей – в частности. Это относится и к формам, методам и моделям реализации ДПО и по другим направлениям. Именно поэтому интересные инновационные находки Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования или Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования и других учреждений ДПО остаются в «портфелях» этих институтов. Федерально-региональная система ДПО по факту перестала существовать как система практического и теоретического развития андрагогики. АПК и ППРО в силу объективных и субъективных причин утратила свое лидерство в данном вопросе. Но успешно развивается С.Петербургская Академия, а

ведь именно С. Петербург (Ленинград) в свое время занимал лидирующее положение в развитии андрагогики. Там весьма успешно работал Институт образования взрослых, объединяющий вокруг себя значительное количество ученых, работающих и в других организациях. Сегодня ректор Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования С.В. Жолован выступает инициатором создания Ассоциации учреждений ДПО системы образования. И это крайне важно, т.к. бюджетная сфера ДПО «потерялась» в обилии организаций ДПО внебюджетного характера. Там совершенно другие проблемы, задачи и нормативно-правовые рамки организации образовательного процесса.

Необходимо незамедлительно объединять усилия в логике формирования современных подходов к ДПО в образовании вообще и в работе с управленческим корпусом – в частности. Нужен переход к современным формам и методам организации образовательного процесса - интеграции формального, неформального и информального обучения, т.е. реализации посттехнократической модели ДПО (по которой работает современный мир). Логика реализации данной модели в организационных рамках отечественной системы ДПО в образовании на примере подготовки и профессионального развития представлена нами [8].

Относительно форм и методов работы со вновь назначенными руководителями, то попробуем проанализировать лучшие образцы зарубежного опыта и экстраполировать эти подходы на российские организационные и нормативно-правовые рамки ДПО в образовательной системе, определенные традиции данной системы. Основные принципы «учения на протяжении всей жизни» были сформулированы в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза (Лиссабон, 2000). В контексте дополнительного профессионального образования данные принципы можно конкретизировать следующим образом:

- развитие наставничества и консультирования;
- новые профессиональные знания для всех;
- инновационные формы и методы обучения;
- сравнительно - компетентностная оценка результатов обучения.

Изучение непрерывного образования руководителей школ в ряде западноевропейских стран (К. Петерсон, С. Свафилд, С. Дандалова и др.) и США (М. Такер, Д. Коддинг и др.) позволяют судить о тех практиках профессиональной поддержки развития руководителей ОО и позитивном опыте, который может быть применен и в нашей стране.

Проведенный анализ систем профессионального развития руководителей образования за рубежом позволяет выделить два основных направления, преследующие разные цели: 1) обеспечение компенсации недостающих профессиональных компетенций; 2) сопровождение профессиональной карьеры руководителя (обучение резерва, поддержка молодых руководителей).

Практически целевые установки в зарубежных подходах не отличаются от целей и задач, реализуемых в российской системе ДПО. Однако более подробный анализ дидактики образовательных процессов демонстрирует организационные, методические и учебно-программные различия. Например, в Великобритании проводятся общегосударственные конференции «Новых директоров», где продвинутые руководители делятся опытом профессиональной деятельности. Там же в Великобритании в Ноттингеме открыт Национальный колледж управления школой, где создана гибкая модель развития и поддержки руководителей на различных этапах их профессиональной деятельности. Программы дифференцированы и ориентированы на работу с различными по профессиональному опыту руководителями. Это:

1. Лидеры на стадии становления – программы для управленческого резерва.
2. Признанные лидеры – опытные лидеры, не желающие становиться «первыми лицами» в руководстве, оставаясь в ранге заместителей.
3. Вступающие в руководство школой – «молодые» руководители.
4. Продвинутые руководители школ – опытные руководители, желающие повысить свой профессионализм.
5. Руководители – консультанты – опытные руководители, которые готовы развивать свои компетенции, становясь наставником, экспертом, инструктором, консультантом.

Нам представляется целесообразным реализация аналогичных подходов в нашей системе ДПО на региональном уровне: проведение конференций для вновь назначенных руководителей, дифференциация образовательных программ по опыту и уровню профессионализма обучающихся руководителей. Сейчас это, к сожалению, не учитывается. А различие форм и методов обучения в зависимости от уровня профессионализма, опора на рефлексию деятельности слушателей ни у кого не вызывает сомнения.

Кроме пяти вышеперечисленных уровней в Великобритании существуют стратегически программы, акцентирующие внимание на потребности руководителей в

совершенствовании основных умений и навыков, необходимых для выработки стратегии управления школой.

В США к активным организационным формам обучения руководителей относят образовательные конференции, симпозиумы, летние институты и однодневные учебные семинары, а также программы «on-line». Это обеспечивает обучение без отрыва от основной работы. Такую практику используют и некоторые европейские страны (например, Латвия). Содержание американских программ профессионального развития можно классифицировать по разным основаниям (по тематике, по категории целей и др.), но чаще всего они привязаны к определенным актуальным управленческим проблемам (именно проблемам, а не просто получению новых знаний, которые часто можно присвоить и в форме самообразования).

Значительное место в развитии «молодых» руководителей образовательных систем занимают такие формы обучения как наставничество и коучинг.

Главное отличие данных форм заключается в том, что коуч «должен представлять информацию в виде обратной связи, которая позволяет человеку лучше организовывать свою деятельность с тем, чтобы повышать качество своей работы» (Р.Брод). Наставничество представляет собой «набор полезных поведенческих методов, фокусирующихся на долгосрочном развитии и устремлениях личности, нежели как краткосрочное улучшение деятельности» [1]. Меггинсон Д. и Клаттербак Д. определили наставничество как «независимую помощь, оказываемую одним человеком другому в развитии, знаниях, работе и мышлении». Особенность наставничества состоит в том, что наставник осуществляет трансляцию «неявных знаний» которая «представляет собой сложнейшую задачу, потому что эти нематериальные активы почерпнуты из опыта и создаются в результате динамичных, неструктурированных и часто незаметных процессов» [4].

Наставничество, например, в США, предполагает сопровождение работы молодого директора «профессиональным партнером», который обеспечивает 20-30 часов поддержки через встречи, беседы один на один, индивидуальные консультации по телефону или электронной почте. Цель наставничества - поддерживать молодого директора, помочь разобраться в образовательных условиях региона, научить его анализировать профессиональную ситуацию и принимать решения.

На педагогическом факультете в Кембриджском университете (Великобритания) в рамках Национального колледжа школьных лидеров (National College for School Leadership) реализуются как программы для «лидеров в

образовании» (директоров школ, детских центров и т.д.), так и программа подготовки консультантов (о чем уже упоминалось выше), которые способны оказывать поддержку директорам школ в целях развития школьного образования.

В качестве консультанта, советника по развитию школьной образовательной системы выступает так называемый «The critical friend».

«The critical friend» это тот, кто:

- имеет «лицензию на оказание помощи в развитии школьного образования»;
- является внешним экспертом по отношению к школьной ситуации, подвергаемой анализу;
- строит и поддерживает отношения доверия;
- приносит широту и глубину соответствующих знаний и опыта в решении конкретной ситуации, которую стремится понять;
- устанавливает и придерживается границы для выполнения поставленной задачи;
- способен выстраивать отношения дружбы и критики посредством личной поддержки;
- мотивирует и успокаивает;
- способен реализовывать стратегию оказания содействия, а не выдачи директив;
- обладает хорошо развитым пониманием сложности процессов изменений школьного образования;
- является приверженцем успешной работы;
- обеспокоен результатами и эффективностью работы учреждения, которое он консультирует;
- стремится осмыслить опыт тех, с кем работает, чтобы стать более самостоятельным, более совершенным;
- с точки зрения транзакционного анализа, стремится работать со взрослыми во взрослых отношениях;
- можно рассматривать как «образовательный знаток и критик».

Общая цель совместной деятельности консультанта и действующего директора заключается в поддержке и улучшении функционирования школы путем расширения прав и возможностей, обсуждении информации, содержащей критику существующих процессов и практик.

Программа деятельности колледжа предусматривает разные формы взаимодействия «лидеров в образовании». Так, предусмотрено участие директоров школ, детских центров в формирующих региональную политику национальных инициативах, включение в специальные группы онлайн для обсуждения в электронных сетях и форумах ключевых проблем лидерства и т.д.

Не менее интересными, на наш взгляд, являются реализуемые зарубежными колледжами программы Head Start, адресованные директорам школ, стаж которых не превышает 2-х лет или не имеющих стажа.

Программы Head Start нацелены на поддержку молодых директоров школ, они позволяют повысить эффективность деятельности молодого директора за счет увеличения лидерских навыков. Обучение построено главным образом на саморефлексии.

В зарубежных странах в настоящее время находит активную поддержку также концепция неформального образования (non-formal education), которая разработана в 60-70-е годы XX века как синоним понятий «образование в течение всей жизни» («life-long education») и «образование взрослых» («adult education»).

Данная концепция составляет одну из трех частей триады «формальное образование» («formal education») - «неформальное образование» («non-formal education») – «информальное образование» («informal education»)

Термин «формальное образование» определяется как иерархически и хронологически структурированная образовательная система, осуществляющая обучение в официальных образовательных заведениях, таких как школа и университет. Термин «неформальное образование» включает в себя любое организованное обучение вне стен официально признанных и специально предназначенных для этого учреждений, а под информальным образованием понимается процесс приобретения всей совокупности знаний, ценностей, навыков в результате взаимодействия человека с другими людьми и обществом в целом, а также средствами массовой информации (Smith, K).

Неформальное образование взрослых представляет различные, гибкие по организации формы обучения, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых (семинары, работа в Ассоциации и т.д.).

Симкинс проанализировал программы неформального образования с точки зрения целей, сроков, методов и контроля в сравнении с программами формального образования. В результате создания идеальной модели было выявлено, в какой степени

неформальные инициативы в области образования, при их гибкости, позволяют получить молодому руководителю новую для него национальную профессиональную квалификацию.

Итак, изучение международного опыта профессиональной поддержки, и профессионального развития вновь назначенных руководителей ОО позволяет определить тенденции в формировании эффективной образовательной среды для обучения «молодых» директоров ОО, которая включает следующие условия:

- реализация краткосрочных программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на компенсацию профессиональных компетенций, характеризующих функциональную некомпетентность руководителя;
- внедрение программ консультационной поддержки, направленных на сопровождение руководителей школ в условиях внедрения новшеств, а также молодых руководителей;
- внедрение наставничества и коучинга как форм профессионального сопровождения молодого руководителя учреждения образования;
- использование информационно-коммуникационных средств для создания образовательной среды руководителей школ;
- использование широкого спектра форм обучения (очной, дистанционной, заочной, «смешанной» - групповой и индивидуальной);
- использование средств неформального и информального образования.

Говоря о консультационной поддержке управленческого корпуса, целесообразно вспомнить о системе образовательного консалтинга. Подготовка ведущих консультантов на базе стажировочных площадок пока в регионах продолжается. Важно не потерять, а развивать это эффективную форму работы с педагогическими и управленческими кадрами. В систему образовательного консалтинга, возможно, войдет и коучинг, и наставничество, как формы поддержки и консультирования. В качестве наставников могут выступать опытные руководители после прохождения соответствующих программ подготовки (типа английских программ для руководителей-консультантов). Оформление консультантов-наставников в качестве совместителей на 30-50 часов в институты ИПК (ИРО) позволит сформировать там центры образовательного консалтинга для управленцев региона.

Безусловно, реализация на практике посттехнократической модели потребует определенных организационных усилий. Однако, первоначально возможно, что региональные организации ДПО просто будут при разработке программ и организации

процессов профессионального развития педагогических и управленческих кадров просто будут встраивать в программы модули неформального и информального образования. Важно только понимать, что сегодня модель дискретного ДПО, где происходит передача специально препарированного знания, не отвечает вызовам времени. Она не обеспечивает кодификацию скрытых (неформализованных) знаний и очень слабо обеспечивает присвоение формализованных знаний. Альтернативой выступает посттехнократическая модель (10), включающая формальное, неформальное и информальное обучение и обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие специалиста.

Список литературы

1. Брод, Р. Коучинг и наставничество в профессиональном развитии менеджеров: проблемы и возможности/Р.Брод//Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 7. С. 57-64.
2. Букина Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // Человек и образование. 2010. № 1. С. 56-61.
3. Данданова, С.СЮ. Подготовка руководителей общеобразовательных школ в Англии: монография. – Ярославль, 2007.
4. Елисеева, И.А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности: дис. ...канд. психол. наук/И.А. Елисеева. – Москва, 2001, 67 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании/коллективная монография/под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Родионовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
6. Прикот, О.Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование/О.Г. Прикот//Человек и образование. – 2-12. - № 3. – С. 17-21.
7. Чечель, И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения/И.Д. Чечель//Управление образованием: теория и практика. 2012. № 1 (5). С.93-101.
8. Чечель, И.Д. Модель многокритериального оценивания профессиональной компетентности руководителя ОУ//Управление образованием: теория и практика. – 2013. - № 2. – С. 80-90.

9. Чечель, И.Д., Потемкина, Т.В., Фирсова, М.М. Управленческая компетентность руководителей общеобразовательных организаций: Монография/под ред. И.Д. Чечель. – М.: АПКИППРО, 2014. – 184 с.
10. Чечель, И.Д. Посттехнократическая модель непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций//Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. - № 2.
11. Fullan, M.G. The New Meaning of Educational Change Landon Cassel Educational Limited. 1991.
12. Hargreaves A. and Fullan Introduction in Understanding Teacher Development. Teacher College Press Columbia University, USA, - 1992.
13. Leadership Programme for Serving Head teachers. Department for Education and Employment, London. 2000. 9 p.
14. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenger for Developing Countries. A World Bank Report. The World Bank Washington. DC. – 2003.
15. Non-formal education: Encyclopedia of non-formal education [сайт] www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm.
16. Non-formal Education. In: Glossary of Adult Learning in Europe, Ed. By Paolo Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999, p.23. www.eaea.org/index.php.
17. Taylor, F.W. Principles of Scientific Management. – New-York and London-Harpen and brothers, 191.
18. Day C. and Sacha J. 9 (eds) International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. 2004.

УДК 37.04

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Саханский Н.Б., д.пед.н., профессор, E-mail: 52dervish@mail.ru
Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

Аннотация: В статье рассматривается консультационная деятельность в процессе развития и модернизации российского образования, анализируются ее основные принципы, виды, методы, средства, особенности.

Ключевые слова: образовательный консалтинг, консультационная деятельность в образовании, принципы, виды и формы консультационной деятельности, особенности деятельности консультанта в образовании.

THE MAIN TYPES OF CONSULTING ACTIVITIES IN THE FIELD OF EDUCATION

Sakhanskiy N.B. D.ofArts, prof., E-mail: 52dervish@mail.ru
Institute of Management in Education of RAE, Moscow, Russia

Summary: In article consulting activity in development and modernization of Russian education is considered, its basic principles, types, methods, means, features are analyzed.

Keywords: educational consulting, consulting activity in education, the principles, types and forms of consulting activity, feature of activity of the consultant in education.

Активизация всех направлений модернизации российского образования породила востребованность консультационных услуг на всех уровнях. Актуальность исследования консалтинговой деятельности в российском образовании определяется тем, что деятельность консультантов, основанная на оказании интеллектуальных услуг в инновационном развитии профессиональной деятельности педагогических и управленческих кадров, является сегодня фактором повышения их эффективности и как следствие конкурентоспособности.

В помощи консультантов нуждаются: руководители органов управления образованием субъектов федерации; руководители и специалисты органов управления образованием регионального и муниципального уровней; руководители и специалисты различных отраслевых образовательных структур; руководители, педагоги и психологи общеобразовательных учреждений, учащиеся и их родители.

Потребность в интеллектуальной помощи растет быстрее, чем происходит подготовка профессиональных помощников – консультантов, экспертов, инструкторов, преподавателей. Овладение консультативными навыками, как дополнительными к

своей основной специальности, является крайне перспективным для профессиональной реализации специалистов и руководителей.

Более того, консультационные услуги в области образования связаны с влиянием актуальных инновационных проектов на консультационный «продукт». Процессы модернизации порождают живую инновационную практику, которая остается зачастую недостаточно обобщенной и нормативно закреплённой, что напрямую влияет как на отбор содержания консультаций, так и на отбор специалистов, способных выполнять функцию консультантов.

Исследование статуса и проблематики консультационной деятельности в образовании имеет первостепенное значение не только в научных интересах, но и в плане сугубо конструктивном: от степени ее разработанности зависят многие стратегические и тактические вопросы развития образования, ее векторы, функционирования образовательных учреждений различных видов, реализация поставленных целей модернизации, решения практических задач их достижения. Неопределенность категориального аппарата ведет за собой целый ряд следствий, которые будут сказываться не только на интерпретации педагогических явлений и ситуаций, но и на практике принятия управленческих решений в сфере образования.

Руководители и преподаватели образовательных учреждений, лишённые теоретических знаний о сущности консультационной деятельности, ее содержании и структуре, способны осуществлять только субъективированную учебно-воспитательную работу по реализации поставленных целей образования и задач их достижения. Теория консультационной деятельности позволит сориентироваться и конкретно определиться в идеях и педагогических условиях образовательного процесса, направленного на формирование субъектной позиции будущих специалистов. Другими словами, определение статуса консультационной деятельности выступает фундаментом построения научно-теоретических, методологических основ «здания» педагогической системы, функционирующей на деятельностной основе.

Методология – учение об организации деятельности. Это сравнительно новое научное направление (если не считать методологию науки). Методология рассматривает организацию любой человеческой деятельности – практической, научной, творческой и т.д., и, в том числе – организацию *консультационной деятельности* любого специалиста в сфере образования (педагога, учителя, методиста, организатора, управленца образовательной деятельности, эксперта, консультанта, юриста, экономиста и т.д.). Методология консультационной деятельности частично перекликается с педагогикой и с педагогической психологией, однако имеет свой

четкий предмет – она рассматривает процесс консультирования со стороны организации этой деятельности.

Организовать консультационную деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления.

Все это свидетельствует о необходимости анализа консультационной деятельности, осуществляемых консультантами в образовании, обоснования ее методологии, основных видов, определения ее структуры и содержания, выявления особенностей, принципов, форм и на этой основе повышения качества консультационных услуг, оказываемых в образовании,

В последние десятилетия консультирование получило широкое распространение в различных областях — в психологии, социальной работе, управлении, экономике, юриспруденции, педагогике. Современный британский профессор психологии и социальной работы М. Герберт описывает эту ситуацию следующим образом: «...консультанты повсюду... вы можете встретить их в школах, на промышленных предприятиях, в больницах, социальных службах... существуют консультанты по вопросам брака, развода, карьеры, острой утраты, абортов... консультирование родителей, студентов, пенсионеров и т.д.» [13, 48].

Консультирование представляет собой особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом.

Британская ассоциация консультирования определяет консультирование как процесс, при котором человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов. Задача консультанта, в соответствии уставом этой организации, заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути улучшения самочувствия и плодотворного разрешения проблем.

Консультационная деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность. Консультационная, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат.

Х. Бурке и Б.Стеффлре считают, что «консультирование — это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как "личность — личность", хотя иногда в нем участвуют более двух человек. Цель консультирования — помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем...» [12, 11].

Одним из важнейших компонентов консультационной деятельности является ее мотивация. В консультационной деятельности выделяются следующие мотивационные ориентации. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы с тем или иным клиентом в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в консультационной деятельности как специфической форме взаимодействия консультанта и клиента появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов [2], считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к консультационной деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании [см. также 8, с. 60-69]. Г.А. Мюррей выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказа;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппированы следующим образом:

- склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;

- подчинять, править, властвовать, попираť, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;
- запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;
- очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, к превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анализа ресурсов власти в консультационном процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с действиями консультанта.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере А (консультант) может удовлетворить один из мотивов Б (клиента) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.
2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (клиента), во-первых, той меры, в какой А (консультант) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.
3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (клиентом) нормах, согласно которым А (консультант) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.
4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (клиента) и желании Б быть похожим на А.
5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (консультанту) со стороны Б (клиента) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (консультант) владеет информацией, способной заставить Б (клиента) увидеть последствия своего поведения в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадиальность мотивирования властью, по Мак - Клелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак - Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии («Нечто придает мне силы») являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется возможностью одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации консультационной деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. Н.А. Аминов специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора консультационной деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности консультационной деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах. Мотивационно - потребностная сфера деятельности консультанта может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической психологии как «особым образом построенное простое взаимодействие..., основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста..., развития их общения,

творчества, субъективного (личностного) роста в целом» [9, с. 142]. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация консультанта является «интегральной и системообразующей» характеристикой его деятельности. При этом полагается, что именно характер центрации консультанта определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных ситуациях [9, с. 142-143]:

- эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
- конфликтная (центрация на интересах коллег);
- авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)) [9, с. 143].

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противостоит первым шести центрациям, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» консультанта представляет собой одну из задач современного образования.

В своей структурной организации консультационная деятельность характеризуется совокупностью действий (умений):

- умение слушать, наблюдать, идентифицировать; проводить опросы, интервьюирование и использовать другие методы сбора данных;
- способность строить отношения, основанные на доверии, и работать с разными людьми независимо от их прошлого и характера; восприимчивость к чужим чувствам;
- навыки использования методов решения проблем и помощи в этом другим;
- способность работать с группами и командами над планированием и осуществлением изменений;
- навыки обучения и убеждения, предполагающие способность эффективно передавать новые идеи и разрабатывать учебные мероприятия, способствующие росту и изменению;

- способность использовать разнообразные методы вмешательства и способность определять, какой метод наиболее уместен в данный момент времени;
- способность диагностировать проблемы вместе с клиентом, находить источники помощи, власти и влияния, понимать ценности и культуру клиента, определять готовность к изменениям;
- способность быть гибким в отношении работы во всех типах ситуаций.

Основываясь на анализе многочисленных зарубежных и отечественных публикаций по вопросам оказания педагогической и социально-психологической помощи, выделяют, в частности, следующие главные ее направления.

Проблемы психического развития ребенка. Специальные проблемы: психологическая помощь ребенку в преодолении комплексов, удовлетворении эмоциональных запросов, обретении личностной идентичности, в самоопределении, избегании эмоциональных травм, осознании неизбежности смерти, переживании потери родителей и близких родственников; содействие выработке устойчивых ценностных и моральных норм; поддержка в кризисный период развития и т.д.

Личностные проблемы ребенка-подростка. Преодоление кризиса психологического отдаления от родителей, идентификация с другими значимыми лицами, преодоление чувства неполноценности, осознание своих ограниченных возможностей в семье, сексуальные проблемы, борьба за личный и социальный статус и т.д.

Проблемы брака и семьи. Супружеские и родительские конфликты, семейные кризисы, помощь разведенным семьям, семьям в повторном браке, матерям-одиночкам, опекунам и попечительским семьям, приемным семьям и семьям усыновителей.

Школьное консультирование. Проблемы взаимоотношений учителей и детей, воспитателей и детей, учащихся между собой, взаимоотношений с родителями, школьной успешности, развития способностей, отклонений в поведении, поддержка ребенка в неблагополучной семье, помощь детям группы риска, детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Профессиональное консультирование. Помощь в формировании профессиональных и образовательных планов, оценка психофизических предрасположенностей и способностей к будущей работе [8, 47].

Обобщая понимание консультирования в различных сферах человеческой деятельности, М.А. Гулина определяет данный феномен как «ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально

компетентный в области релевантных... знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания с более ясно воспринимаемыми и более реалистически определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества» [4, 37].

Если проблемы психологического консультирования, психотерапевтической помощи, консалтинга в менеджменте, праве, консультационной деятельности в социальной работе стали предметом многочисленных исследований на специальном научном и междисциплинарном уровне, то педагогическое консультирование остается малоразработанной областью научного знания.

И возникают вопросы: является ли педагогическое консультирование частью педагогики, или существует некая междисциплинарная область знания, которую условно можно назвать теорией и практикой консультирования и которая включает педагогическое консультирование наряду с психологическим или, например, управленческим? Следует ли рассматривать управленческое консультирование в образовательных учреждениях как часть педагогического консультирования, образовательного консалтинга или его изучение выходит за рамки педагогических исследований? Отвечая на эти вопросы, мы исходим из следующего понимания педагогического консультирования.

Педагогическое консультирование может рассматриваться как область педагогического знания, граница которой очерчивается следующими **объектами** исследования:

во-первых, сопровождение учащегося в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом;

во-вторых, оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг);

в-третьих, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе консультирование по проблемам организационного, экономического, юридического развития школы.

Признавая важность всех трех аспектов педагогического консультирования, в данной статье мы делаем определенный акцент на последнем аспекте, поскольку он является не только исходным в комплексе обозначенных проблем, но и наименее

разработанным в педагогической науке. При этом следует заметить, что используемый нами термин «педагогический персонал» включает как непосредственно педагогических работников (учителей, воспитателей, социальных педагогов), так и руководителей образовательных учреждений, органов управления образованием федерального и регионального уровней, работников образовательных учреждений (юристов, экономистов, специалистов кадровых служб). Следовательно, экономическое, управленческое, финансовое, юридическое, кадровое консультирование в образовательной сфере будет рассматриваться как составная часть педагогического консультирования. В то же время консультационные услуги, адресованные управленцам, имеют определенную специфику.

В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога могут оказываться консультационные услуги как **управленческого**, так и **общепедагогического** характера. Если в первом случае цели консультирования охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, то во втором случае цели консультирования носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса, оказание консультантом услуги по передаче клиентам знаний и опыта посредством процедуры их обучения, направленной на преодоление фактических и предполагаемых трудностей в деятельности клиентов и оптимизацию этой деятельности.

Проанализировав объекты и границы педагогического консультирования, определим возможных субъектов данной деятельности. Выбор **субъекта** консультирования, иными словами — консультанта, определяется несколькими факторами:

- спецификой объекта консультирования (учащийся, семья, преподаватель или менеджер образования и т.д.);
- уровнем профессиональной подготовки и компетенцией привлекаемого специалиста, имеющимся у него опытом консультационной деятельности;
- характером анализируемой проблемной ситуации, вызвавшей необходимость консультационной помощи;
- личностными особенностями консультанта (коммуникабельность, способность к эмпатии и оценочно-аналитической деятельности, готовность к сотрудничеству).

В качестве **субъектов** консультирования могут выступать:

для учащегося и его родителей — педагоги и воспитатели, администрация образовательного учреждения, педагоги-психологи и специалисты консультационных служб;

для педагогического персонала — преподаватели и сотрудники образовательных учреждений высшего профессионального образования, являющиеся научными руководителями и экспертами - консультантами, работники институтов повышения квалификации и методических отделов и служб, специалисты консалтинговых центров;

для управленческого персонала — представители органов управления образованием, сотрудники консалтинговых служб и агентств, профессора и доценты кафедр управления, коучи.

Педагогическое консультирование имеет двойственную природу: с одной стороны, консультирование является одной из функций педагогической деятельности в целом (субъектом являются педагоги, воспитатели, администрация образовательного учреждения, а также, в известной степени, специалисты органов надзора и контроля в сфере образования), а с другой — специфическим видом профессиональной деятельности отдельных специалистов.

Итак, в качестве субъекта консультирования выступает *консультант*, являющийся квалифицированным специалистом в данной области, а в качестве объекта консультирования — *клиент*, являющийся потребителем консультационной услуги.

Поскольку процесс консультирования предполагает активное взаимодействие консультанта и клиента, границы между субъектом и объектом этого процесса являются весьма подвижными. Консультант побуждает консультируемого к поиску самостоятельного решения своей проблемы, актуализирует внутренний потенциал его личности. Тем самым клиент из пассивного объекта консультационного воздействия превращается в активного носителя действия, иными словами — в субъекта консультирования.

Исходя из этой логики, можно выделить ряд принципов взаимодействия консультанта и клиента. На некоторые из них указывает Э. Бенц, который отмечает, что «в идеале консультирование связано с рядом условий».

Во-первых, консультирование носит принципиально добровольный характер, который распространяется как на консультанта, так и на консультируемого.

Во-вторых, оба субъекта взаимодействия являются независимыми. Поэтому ситуация консультирования должна быть свободна от давления извне... Клиент сам определяет предмет консультирования, исходя из собственных потребностей, и обладает свободой выбора альтернативных решений» [11, 21]. Как отмечает автор, этим консультирование отличается от манипуляции, управления, обучения.

С этими положениями перекликаются характеристики процесса консультирования, сформулированные Р. Кочюнасом.

1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению.

2. Консультирование помогает обучаться новому поведению.

3. Консультирование способствует развитию личности.

4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом [6, 8].

В этом же ключе К. Роджерс выделил три основных принципа консультирования:

- каждая личность обладает безусловной Ценностью и заслуживает уважения как таковая;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;
- каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

Важно понимать, что взаимоотношения консультанта и клиента заключают в себе гораздо больше, чем содержание проблемы или проекта, над которыми работает консультант. Консультанты в любой из своих ролей работают с клиентами на двух уровнях:

- решения проблемы, которое требует применения профессиональных знаний консультанта как эксперта в данной области,
- межличностном уровне, отражающем эмоциональную сторону клиент-консультантских отношений, ответственную за установление доверия и неуверенности клиента[14].

Для консультанта чувства клиентов являются эмоциональной частью обсуждения и важным источником данных о настоящих проблемах и о том, какие существуют возможности для создания хороших взаимоотношений как основы для достижения цели консультирования. П. Блок называет четыре элемента эмоциональной части взаимодействия клиента и консультанта:

- ответственность за планируемые и происходящие действия, лучшая пропорция для разделения которой между клиентом и консультантом составляет 50/50;

- чувства клиента и консультанта по отношению к действиям друг друга и развитию процесса как источник неявной, но важной информации;
- доверие как необходимый ресурс для совместной деятельности;
- собственные нужды консультанта[3].

Теперь перейдем к рассмотрению принципов ее организации.

Рассматривая принципы как основные правила деятельности (это общее определение принципов), выделим принципы консультационной деятельности следующим образом. Результатом консультационной деятельности в каждый момент является в общем виде **новый опыт**. Новый опыт может классифицироваться по-разному. Наибольшее распространение в педагогической литературе получила концепция М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, в которой новый опыт клиента состоит из четырех основных структурных компонентов: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений. Могут быть и другие подходы – это в данном случае для нас не существенно. Существенно одно – результатом деятельности консультанта является *новый опыт клиента*, который он получает в процессе консультирования и применяет в своей практической деятельности.

Остановимся на принципах консультационного взаимодействия более подробно.

Принцип **добровольности** предполагает, что клиент сам решает, нужно ли ему обращаться к консультанту, выбирает специалиста, форму и продолжительность консультирования, а также определяет, в какой мере полученные им рекомендации могут быть использованы в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Принцип **равноправия** сторон предполагает равную ответственность клиента и консультанта за успех консультационного процесса. Последний не должен брать на себя всю ответственность за результаты консультирования, так как основная задача, которую решает консультант, «состоит в том, чтобы помочь клиенту в выявлении своих внутренних резервов и в устранении факторов, мешающих их использованию». В связи с этим клиенту отводится равноценная роль в консультировании наряду с консультантом. Как указывает В.И.Алешникова, «сведение участия хотя бы одной из сторон к нулю означает прекращение процесса консультирования» [1.114]. Консультант призван создать условия, стимулирующие клиента к принятию самостоятельных решений, в то время как

клиент должен быть способен эффективно взаимодействовать с консультантом в процессе и после осуществления консультационного проекта.

Консультирование призвано актуализировать творческий потенциал личности клиента, побудить его к самоанализу, к принятию ответственности за решение профессиональной проблемы с помощью советов и подсказок.

Путь консультирования — не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности клиента. Поэтому «эффективное консультирование - это процесс, который выполняется *вместе* с клиентом, но не *вместо* клиента» [5, 21].

Принцип **вариативности** предполагает, что консультирование носит ситуационно меняющийся характер, существенно ограничивающий возможность выделения универсальных способов решения проблем клиента, пригодных для всех ситуаций. Педагогические ситуации являются чрезвычайно разнообразными и динамичными. Действительность образования представляет собой живую ткань, которая не вписывается в жесткие рамки и не позволяет предлагать клиенту стандартные рецепты профессионального поведения. Практику консультирования нельзя свести к разработке готовых рецептов, она побуждает специалистов к самостоятельному анализу и постоянной рефлексивной деятельности, ибо не может быть одинаковых клиентов, одинаковых проблем и ситуаций консультирования, а значит, и одинаковых консультационных услуг.

Консультационная услуга имеет не только инструментальные, но и процессуальные характеристики. Последнее обусловлено меняющейся ситуацией взаимодействия консультанта и клиента, которая во многом обусловлена профессионально-личностными особенностями субъектов процесса консультирования, их опытом, отношением к решаемой проблеме, статусом в профессиональной среде.

В соответствии с принципом **целостности** консультационная услуга является лишь отдельным звеном в системе непрерывного сопровождения профессиональной деятельности педагогов. Сама по себе она не может решить всех его профессиональных проблем или снять имеющиеся у специалиста затруднения. Лишь логическая взаимосвязь и последовательное оказание серии консультационных услуг могут обеспечить эффект. Как отмечает Р. Кочюнас, «не следует ожидать непосредственного эффекта от каждой отдельно взятой

консультативной встречи — решение проблем, а также успех консультирования не похожи на равномерно поднимающуюся вверх прямую; это процесс, в котором заметные улучшения сменяются ухудшениями, потому что само изменение требует многих усилий и риска, которые не всегда и не сразу завершаются успехом» [6, 21].

Принцип **профессиональной этики** рассматривает в качестве условия эффективного консультирования соблюдение этических норм, исключающих манипулирование клиентом, саморекламу консультанта, навязывание консультируемому субъективных профессиональных позиций и оценок.

Принцип **независимости** консультанта исходит из того, что в процессе консультирования педагог-консультант должен абстрагироваться от других социальных ролей, которые он выполняет (классного руководителя, воспитателя, администратора и т.д.). Например, анализируя конфликтную ситуацию между учителем и учеником, консультант, являющийся директором школы, рекомендует учителю на определенное время ограничить общение с ребенком, используя педагогический прием «мнимое безразличие».

Такая рекомендация находится в определенном противоречии с ролевой позицией директора, который как администратор заинтересован в постоянном общении (как формальном, так и неформальном) педагогов и учащихся.

Рассматриваемый принцип исключает возможность консультирования по поручению, ибо такой процесс игнорирует субъектную позицию участников консультационного взаимодействия, а по своему характеру напоминает коалиционное манипулирование, о котором речь пойдет ниже.

Принцип **конфиденциальности** провозглашает недопустимость разглашения доверительной информации, полученной консультантом в процессе взаимодействия с клиентом.

Принцип **кооперации** предполагает, что консультант при контакте со сложной и многоаспектной проблемой консультируемого должен адекватно оценивать границы собственной компетентности и в случае необходимости использовать возможности более опытного консультанта-супервизора или консультационного консилиума, в котором могут быть представлены специалисты различных профилей (педагоги, врачи, юристы, психологи и т.д.).

Консультирование представляет собой взаимосвязанную деятельность консультанта и клиента, направленную на диагностику и решение проблемной ситуации, с которой столкнулся объект консультирования. Консультирование является

целенаправленным процессом, оно рассчитано на относительно продолжительное время и имеет ряд последовательных этапов.

Процесс консультирования включает ряд консультаций — действий профессионального консультанта, направленных на решение конкретных проблем клиента и имеющих определенную смысловую и временную завершенность.

Консультации могут быть как разовыми, эпизодическими, так и выстроенными в определенную систему. Система консультаций по своей логике отражает основные этапы процесса консультирования.

Консультация, имеющая нормативную правовую основу (устное или письменное соглашение — контракт клиента с консультантом), представляет собой **консультационную услугу**.

В отличие от производственно-экономической сферы, где консалтинговые услуги оказываются, как правило, на платной основе, в системе образования консультирование может осуществляться бесплатно, поскольку оно входит в функционал специалистов ряда учреждений, например институтов повышения квалификации, методических служб и т.д.

Для систематизации образовательных услуг, оказываемых в образовании, согласимся с классификацией, данной в учебном пособии под редакцией В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой, их видов по такому основанию, как объект педагогического консультирования [10].

Однако наряду с этой классификацией, представляется возможной типология консультационных услуг в сфере образования по характеру деятельности консультанта.

По этому критерию консультационные услуги подразделяются на:

диагностические, когда в процессе консультации выявляются причина и характер проблемной ситуации, с которой столкнулись педагог, ребенок или его родители, и на основе проведенной диагностики даются рекомендации по разрешению проблемной ситуации;

экспертные, когда задачей консультанта является проведение частичной или полной экспертизы деятельности образовательного учреждения или ее отдельных направлений с предоставлением результатов администрации школы или отдельным педагогам для последующего анализа и использования в целях улучшения образовательного процесса;

инструктивно-методические, когда клиенту дается подробный инструктаж по решению профессиональной проблемы, который содержит конкретные методические

рекомендации, позволяющие определить алгоритм действий работника по решению педагогической или управленческой задачи;

информационные, когда клиенту предоставляется необходимая информация, способствующая улучшению его профессиональной, учебной и иной деятельности (информация, предоставляемая консультантом, иногда сопровождается комментариями, помогающими клиенту рационально воспользоваться ею);

корректирующие, направленные на коррекцию поведения ребенка, исправление ошибок семейного воспитания, изменение в системе взаимоотношений «педагог—ребенок», «ученик—ученик», «родитель—ребенок», «родитель—учитель», а также на лечение профессиональных «болезней», исправление ошибок профессиональной деятельности, реконструкцию профессионального опыта;

формирующие, связанные с созданием позитивных установок и образцов поведения ребенка в социуме, формированием продуктивных взаимоотношений в семье, а также помогающие проектировать новые образцы профессионального поведения, осваивать инновационные стратегии развития образовательного процесса, организационно-педагогическую деятельность по развитию школы в целом;

социально-педагогические, направленные на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, профилактику конфликтов и стрессов, эффективное межличностное и групповое взаимодействие в различных средах;

внедренческие, связанные с получением и использованием результатов интеллектуальной деятельности в сфере высшего образования (научно-исследовательских достижений, разработок, открытий, полученных в результате проведения научных исследований, опытно-экспериментальных работ) в практическую деятельность в процессе оказания консалтинговых услуг.

Наиболее перспективным направлением реализации интеллектуальной собственности вуза является организация деятельности в рамках Федерального закона Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

В соответствии с Федеральным законом РФ от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ объектами применения данных дополнений становятся бюджетные, академические

научные учреждения, а также высшие учебные заведения, являющиеся бюджетными образовательными учреждениями.

Эти категории организаций получают право самостоятельно создавать организации, избегать бюрократических трудностей, деятельность которых заключается в практическом применении и реализации достижений науки.

К традиционным функциям вузов, заключающимся в подготовке специалистов и осуществлении научной деятельности, добавляются новые. Вузы становятся активными участниками процесса реализации интеллектуальной собственности в процессе предоставления консалтинговых услуг. Данный процесс приближает производителей научных знаний к потенциальным потребителям, что стимулирует инновационную активность и в итоге способствует модернизации и образованию и экономики страны.

Вузы имеют достаточно высокий потенциал генерации новых знаний, являющихся результатом их интеллектуальной деятельности. Однако, значительная часть банков данных перспективных научных разработок, инновационных проектов производства, высокоэффективные программные продукты, результаты научных исследований, реализованные в виде кандидатских и докторских диссертаций, опытно-конструкторские разработки и прототипы промышленных образцов, так и остается невостребованной.

Продвижение результатов интеллектуальной деятельности включает поиск форм и методов применения интеллектуальной продукции, полученной в результате проведения исследований и разработок, поиск потенциальных потребителей интеллектуальной продукции, заключение договоров на выполнение промышленных образцов, а также оказание дополнительных консалтинговых услуг.

Доведение интеллектуальной продукции до коммерческого использования является наиболее перспективной формой реализации научно-технических достижений вуза. Передача результатов интеллектуальной деятельности, полученных на стадии научных исследований, не всегда является достаточным основанием для того, чтобы эти результаты стали коммерчески прибыльными.

Повышение эффективности предоставления консалтинговых услуг высшими учебными заведениями должно быть связано с оптимизацией консалтинговых подразделений вуза и развитием новых направлений консалтинговой деятельности.

Предоставление специализированных консалтинговых услуг, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности вузов и связанных с внедрением инноваций в образовательной, маркетинговой и технологической деятельности организаций, учреждений, а также услуг по адаптации и сопровождению данных инноваций на

конкретном образовательном объекте, требует выделения отдельных, структурно обособленных подразделений, выполняющих весь комплекс работ по данному направлению. Развитие новых направлений консалтинговой деятельности вуза необходимо проводить посредством внедрения формального и неформального взаимодействия с потребителями в каждом сегменте.

Оказание консультационных услуг может быть связано и *с функционированием, и с развитием* образовательного учреждения как организации.

В первом случае консультирование носит *ситуативный* характер, т. е. представляет собой оперативное реагирование консультанта на проблемы, возникающие в текущей деятельности организации и ее персонала.

Во втором случае речь идет о стратегическом консультировании, имеющем прогностический и опережающий характер. Такое консультирование может использоваться как в узком, так и в широком смысле этого слова. В узком смысле оно означает последовательное и систематическое проведение консультаций, оказание консультационных услуг. В широком смысле консультирование включает также модерирование групповой работы, проведение индивидуальной и групповой супервизии, осуществление наставничества, коучинг.

Модерирование (модерация) — технология педагогического консультирования, направленная на организацию структурированной коммуникации в группе с целью обсуждения и принятия оптимального решения проблемы. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих клиента к принятию самостоятельного решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала клиента. Оно не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится коллективно значимым. Функция модератора — помочь обучаемому специалисту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Субъектом модерирования является *модератор*, который выступает в качестве организатора групповой коммуникации и обладает знаниями техник, методов и приемов групповой работы. Модератор необязательно должен быть высококвалифицированным специалистом в конкретной области профессиональной деятельности, он — авторитет процесса, а не содержания. Исходя из этого, модератор должен обладать высоким уровнем социальной компетенции, чтобы легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в

группе, понимать процесс межличностного взаимодействия, ориентироваться в нем и управлять им.

Другой формой педагогического консультирования является супервизия.

Супервизия — это, во-первых, профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, исключая формальный контроль и оценку; во-вторых, способ формирования продуктивных отношений для субъектов профессионального и межличностного взаимодействия, а также создания для них психологически комфортных условий.

Субъектом супервизии является супервизор — специалист, обладающий дополнительными квалификациями, которые позволяют ему проводить индивидуальное и групповое консультирование клиентов, обеспечивающее их творческую самореализацию, а также осуществлять консультирование других специалистов с учетом специфики их деятельности.

Следует отметить, что наряду с инновационными технологиями развития персонала не потеряли свою актуальность традиционные формы консультирования. Одной из них является наставничество.

Наставничество является формой консультационной помощи молодому специалисту более опытным работником непосредственно на рабочем месте.

Важной особенностью наставнических отношений, которая в первую очередь и отличает их от других форм сопровождения, является то, что они носят, как правило, более неформальный и личностный характер, позволяющий передавать не только самые тонкие нюансы профессионального мастерства, но и решать сложные задачи индивидуально-психологической адаптации начинающего педагога к требованиям профессиональной среды.

В условиях динамичных изменений мира труда роль наставничества все более возрастает, делая его не просто неким пережитком прошлого, а современной формой эффективного обучения и всесторонней поддержки специалиста без отрыва от работы. Значительный потенциал наставничества определяется рядом характерных признаков, к числу которых относят следующие.

1. Ему свойственна гибкость. Наставничество не связано какими-либо жесткими формами и методами. Оно реализуется в различных ситуациях и самыми различными путями. Чтобы оно состоялось, необходимо наличие хотя бы двух человек, один из которых готов оказывать поддержку и осуществлять обучение, а другой — принимать помощь и учиться.

2. Деятельность наставника может быть включена в контекст обычной профессиональной деятельности либо осуществляться вне ее. Наставнические отношения необязательно должны быть замкнутыми на работе.

3. Оно предполагает индивидуальную поддержку. Отношения, складывающиеся в наставничестве, всегда имеют в виду индивидуальные потребности и интересы обучаемого.

4. Оно охватывает не только познавательные, но и ценностно-эмоциональные процессы. Наставничество затрагивает различные компоненты и стороны личности. Значительное внимание при этом уделяется ценностям и мотивам того, кому оказывается поддержка.

5. Для него характерна обратная связь. Анализ и учет информации, идущей от обучаемого, создают необходимые предпосылки для продуктивного взаимодействия в рамках отношений «наставник—обучаемый» и могут дополняться другими формами и методами сопровождения персонала. Наставничество не исключает, а, напротив, предполагает использование иных видов поддержки, которые расширяют его возможности. Такое соединение обеспечивает эффект кооперации различных способов сопровождения.

В современных условиях получил свое развитие и такой вид консультирования как коучинг.

Коучинг – это специфический вид консультирования и взаимодействия с клиентом, который базируется на определенной технологии, разработанной спортивными тренерами в 70-х годах XX века. Коучинг вместил в себя лучшие разработки разных направлений современной психологии и бизнес-консультирования, а также новейшие достижения в области менеджмента, технологий PR и психологических аспектов маркетинга, технологии тренерства в спорте. Коучинг интегрировал в себе к настоящему времени все современные знания и навыки по психологии управления, позволяющий сопровождать клиента коучинга в достижении им его целей и поиске решений конкретных задач. Коучинг - отдельное направление в консультировании, имеющее свои методы работы, свои технологии, которые общепризнанно высоко эффективны для решения большинства задач. является эффективной технологией развития и мотивации персонала в управлении.

Так как коучинг всегда учитывает личные особенности клиентов и больше ориентирован на результат, он более эффективен, нежели классический тренинг или курс обучения. Профессиональный коуч, пользуясь коучинг-методологией, способен

активизировать креативный потенциал клиента, развить его лидерские качества и сделать разрешимым любой злободневный вопрос.

Индивидуальный коучинг (коучинг-консультирование) полезен человеку, управленцу стремящемуся достичь больших успехов в своей профессиональной деятельности или в своей карьере, но сталкивающемуся с проблемами, с которыми ему не просто справиться. Для индивидуального коучинга обращаются люди, стремящиеся повысить личные успехи, разрешить сложные отношения в коллективе, обучиться делегированию в управлении и т. д.

В настоящее время методологии коучинга активно применяются в сфере управления и позволяют добиться желаемых результатов. Отличием коучинг-взаимодействия с сотрудником от классического тренинга и индивидуального обучения на рабочем месте является учет индивидуальности сотрудника и нацеленность на конкретную цель. Так, пройдя классический тренинг, сотрудник получит багаж знаний, но возьмет из этого тренинга для практики в лучшем случае только 2-3 инструмента. Благодаря коучинг - взаимодействию - будет выяснено, какие перспективы увеличения эффективности своей работы, на взгляд самого сотрудника, существуют, какие еще возможности повышения своей эффективности сотрудник может найти. Сотрудник (сотрудники, если это коучинг-тренинг) сам оценит лучшие возможности, совместно с коучем составит план внедрения инноваций и реализации поставленных целей и сам возьмет на себя обязательства их осуществлять. Причем, в процессе коучинг-сопровождения будут оцениваться успехи и неудачи и новые возможности достижения большей эффективности. Именно эти отличия делают коучинг более эффективным, чем любой классический тренинг, и обеспечивают его популярность, как одному из эффективнейших направлений консалтинга.

Таким образом, определяя консультирование как особый вид деятельности, можно выделить несколько ключевых характеристик:

- использование консультантом специальных знаний, умений, навыков, компетенций;
- осуществление консультантом сотрудничества, взаимодействия с клиентом;
- оказание консультантом помощи, советов клиенту;
- решение консультантом проблем, возникших у клиента, принятие мер, направленных на изменение ситуации к лучшему;
- опосредованное влияние консультанта, отсутствие возможности осуществлять изменения самостоятельно.

Консультант - это специалист, обладающий знаниями в конкретной области, который приглашен клиентом для выполнения деятельности, требующей специальных знаний и практических навыков.

Консультационная деятельность характеризуется предметным содержанием, внешней структурой, в которой особая роль отводится мотивации, соотносимой с различными центрациями консультанта и мотивом доминирования.

Список литературы

1. Алешникова В. И. Использование услуг профессиональных консультантов. — М., 1999.
2. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П.Гусевой. М., 1994. Гл. 5.
3. Блок П. Безупречный консалтинг (перевод с английского).-2-е изд.-Москва (и др.):Питер, 2007.- 297 с.
4. Гулина М.А. Основы индивидуального психологического консультирования. — СктПтб., 2000.
5. Коуп, Мик.7 основ консалтинга /Пер. с англ. Е.Виноградова. Е.Колотвина.- Спб.:Питер, 2007.- 336 с.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. - М., 2000.
7. Олиференко Л.Я. и др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. — М., 2002.
8. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
9. Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. М.,1988.
10. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/под ред. В.А. Слостенина, И.А.Колесниковой. -М.: Издательский центр «Академия», 2006.
11. Benz E., Rueckriem N. (Hrsg.). Der Lehrer als Berater. - Heidelberg, 1978.
12. Burks H.M., Steffle B. Theories of Counseling. 3-rd Ed. — New York, 1979.
13. Herbert M. Psychology for Social Workers. — London, 1988.
14. Rogers C. The characteristics of ahelping relationships // Personel and Guidance Journal. - 1958. - Vol. 37.

УДК 378.146

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соловьёв И.В., д.т.н., профессор, МГТУ МИРЭА, E-mail: i.v.soloviev54@mail.ru
Москва, Россия

Аннотация. Статья раскрывает объективных противоречий в образовательной деятельности. Статья анализирует соотношение активных и пассивных методов обучения. Обоснована роль игровой деятельности в активных методах обучения. Формулируется понятие «игра» применительно к процессу обучения в высшем профессиональном образовании. Рассматривается три метода игровой деятельности. Обосновывается метод деловой игры как наиболее гибкий и эффективный. Раскрывается сущность компьютерной деловой игры и приводится её обобщённая модель.

Ключевые слова: активные методы обучения, метод компьютерной деловой игры, обобщённая модель компьютерной деловой игры.

COMPUTER GAME BUSINESS FOR THE IMPROVEMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Soloviev I.V., D.ofSci., prof., MSTU MIREA, E-mail: i.v.soloviev54@mail.ru,
Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the objective contradictions in educational activities. The article analyses the ratio between active and passive learning methods. Justifies the role play activity in active teaching methods. Formulated the concept of "game" in relation to the learning process in higher professional education. Discusses three methods of game activity. Substantiated method of gaming as the most flexible and effective. The essence of computer gaming and is a generalized model.

Keywords: active learning methods, the method of computer simulation game, a generalized model of business computer

Введение. Современное Российское высшее образование характеризуется наличием объективного противоречия между сложившейся лекционно-семинарской методологией освоения обучаемыми учебных дисциплин общей образовательной программы государственного образовательного стандарта и потребностью практики в комплексном применении выпускниками вузов полученных знаний [1]. Лекционно-семинарская методология освоения учебных дисциплин обеспечивает формирование у обучаемых знаний, умений, навыков по каждой дисциплине в отдельности. В тоже время будущая практическая деятельность обучаемого требует от него комплексного применения полученных узкопрофессиональных знаний применительно к текущим ситуациям на основе сформированных универсальных компетенций. Отдельной

стороной этого противоречия выступает установленное государственным образовательным стандартом соотношение между пассивными и активными методами обучения. Это соотношение устанавливает пропорции между учебным временем, отводимым на пассивные методы обучения, такие как лекции, фильмы, наглядные пособия, печатные материалы, какое-либо сочетание этих средств, и учебным временем, отводимым на активные методы обучения, такие как лабораторная работа, семинар, практическое занятие, практика, стажировка, использование тренажёров, анализ ситуаций, игра и т.д. Это актуализирует поиск новых подходов к совершенствованию образования. Одним из перспективных методов совершенствования образования следует считать метод компьютерной деловой игры (КДИ) [2, 3]

Некоторые недостатки и противоречия. Важное значение среди активных методов обучения имеют методы, обеспечивающие комплексное использование обучаемыми специальных знаний на трёх уровнях усвоения: на уровне воспроизводящей деятельности, на уровне преобразующей деятельности, на уровне творческо-поисковой деятельности.

Практика показывает, что:

- лабораторные работы, семинары, практические занятия и т.п. обеспечивают использование обучаемыми теоретических знаний на трёх уровнях усвоения не комплексно, а только по отдельным дисциплинам,
- учебные и производственные практики, стажировки на предприятиях, где идут производственные процессы, за предоставляемое время не позволяют обучаемым в полной мере проверить себя в деле и адаптироваться к производственной среде,
- игровые методы обучения, как правило, государственными образовательными стандартами не предусматриваются.

Таким образом, несмотря на значительную долю учебного времени, отводимую государственными образовательными стандартами на активные методы обучения, игровым методам обучения, в рамках которых обучаемые могут комплексно применять полученные узкопрофессиональные знания применительно к текущим практическим ситуациям, внимания практически не уделяется. Следствием этого является ряд типовых системных недостатков присущих выпускникам вузов, а именно:

- продолжительный период адаптации в будущую профессиональную среду;
- недостаточно развитый уровень системного и творческого мышления;
- невовлечённость в круг основных профессиональных проблем будущей предметной области деятельности;

▪ ограниченность сформированных умений и навыков профессиональной деятельности.

Вместе с тем результаты [4, 5, 6] говорят о том, что игровая деятельность может способствовать преодолению перечисленных недостатков, во-первых, за счёт задействования всех механизмов усвоения знаний, как на уровне воспроизводящей деятельности, так и на уровнях преобразующей и творческо-поисковой деятельности, а, во-вторых, за счёт удачного сочетания возможностей по реализации творческого потенциала обучаемого, возможностей по выработке его умений и навыков применительно к элементам профессиональной деятельности и по комплексному применению полученных знаний в типовых практических ситуациях.

Психологические механизмы игровой деятельности, опирающиеся на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции и самореализации, также способствуют более широкому внедрению игровых методов обучения в учебный процесс.

Информационные и ситуационные модели обучающих игр. Игровая деятельность содержит рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты. В основе игровой деятельности лежит понятие «игра».

В общем случае под игрой понимают форму деятельности человека в условных ситуациях, направленную на воссоздание и освоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий [7].

В основе игры лежит процесс имитации¹ реальных процессов и условий их осуществления с целью формирования у участников игры компетенций² [8], соответствующих задачам игры.

Имитация реальных процессов в игре всегда осуществляется на основе использования игровых имитационных моделей, представляющих реальный процесс или условия его осуществления в некоторой упрощенной форме.

В игровой деятельности выделяют три метода:

деловой игры;

разыгрывания ролей;

индивидуальных игровых занятий, в том числе, на компьютерных моделях.

Наиболее сложным из них и, вместе с тем, наиболее универсальным, гибким и

¹ Имитация (от латинского слова *imitation* – подражание) дословно означает воспроизведение действительности.

² Компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области

эффективным является метод деловой игры [9]. Под деловой игрой понимают активный метод обучения, использующий имитацию реального изучаемого объекта или процесса для создания у обучаемых наиболее полного ощущения реальной деятельности при исполнении ими соответствующих ролевых функций. Деловую игру как метод обучения отличают следующие признаки:

1. Имитация объектов и процессов предметной области деятельности на основе использования, во-первых, комплекса имитационных моделей, во-вторых, путём имитации электронной рабочей среды деятельности специалистов, в-третьих, путём имитации среды информационного взаимодействия специалистов.

2. Реализация игрового противоречия между участниками игры в форме партнерства, противодействия, соревнования, соперничества, противоборства, конкуренции, конкурса, аукциона, конфликта.

3. Взаимоувязанность целей и задач игры, с компетенциями специалистов, предусмотренными федеральными государственными образовательными стандартами, что обеспечивает единство игровой системы.

4. Наличие предметных и процедурных правил игры.

5. Распределение участников игры по ролям и игровым коллективам, в соответствии с которыми организуется исполнение ими ролевых функций и взаимодействие друг с другом.

6. Вероятностный характер событий и ситуаций, реализуемых участниками игры. События, как и в реальной жизни, не детерминированы. Вероятностный характер игры обеспечивается введением элементов риска и неопределённости. Элементы риска и неопределённости вводятся путём предоставления вводных участникам игры, содержащих либо неполную (искажённую) информацию, либо сведения об авариях, сбоях и т. д.

7. Использование гибкого масштаба времени: астрономический, сжатый или растянутый в зависимости от обстоятельств. Сжатый масштаб времени позволяет "проигрывать" много циклов деятельности за короткое учебное время. Растянутый масштаб времени, напротив, допускает возможность разделить цикл и рассмотреть его с большей детализацией. Комбинированное использование масштабов игрового времени достигается за счёт использования оперативных скачков времени.

8. Деятельность игроков и игровых коллективов оценивается на основе специальной системы оценок.

9. Для участников игры устанавливается система стимулирования, которая способствует появлению у них реального интереса.

10. Наличие информационного пространства [10], как обязательного условия построения динамических информационных ситуаций [11].

Все перечисленное обуславливает необходимость применения семиотического [12] и семантического подхода [13] при формировании моделей игры.

Для реализации метода деловой игры могут создаваться компьютерные системы [14]. В таких системах часть функций, например, экспертная оценка вариантов решения обучаемых и разработка комплекта игровых документов, остается за человеком, как органичной составной части имитационной модели, часть функций реализуется автоматически в рамках электронного информационного взаимодействия участников игры, часть функций обеспечивается проведением вычислительных экспериментов с целью выполнения игровых действий или выработки игроком своей игровой стратегии.

Деловые игры с использованием компьютерных систем называют компьютерными деловыми играми. В общем, сущность компьютерной деловой игры заключается в имитации, прежде всего, на ЭВМ и аппаратно-программной электронной среде, реальных процессов и условий их осуществления с целью формирования у участников игры определённого стиля мышления и компетенций, соответствующих задачам игры.

Одной из целей КДИ является преодоление семантического разрыва между преподавателем и учащимися [15].

Под компьютерной деловой игрой будем понимать специфическую учебно - тренинговую форму подготовки (переподготовки) обучаемых, основанную на компьютерном имитационном моделировании условий и ролевых функций специалистов, как при индивидуальной деятельности, так и в составе коллектива, с учётом компетенций, сформированных у обучаемых лекционно-семинарским методом. Обобщённая модель компьютерной деловой игры приведена на рис. 1.

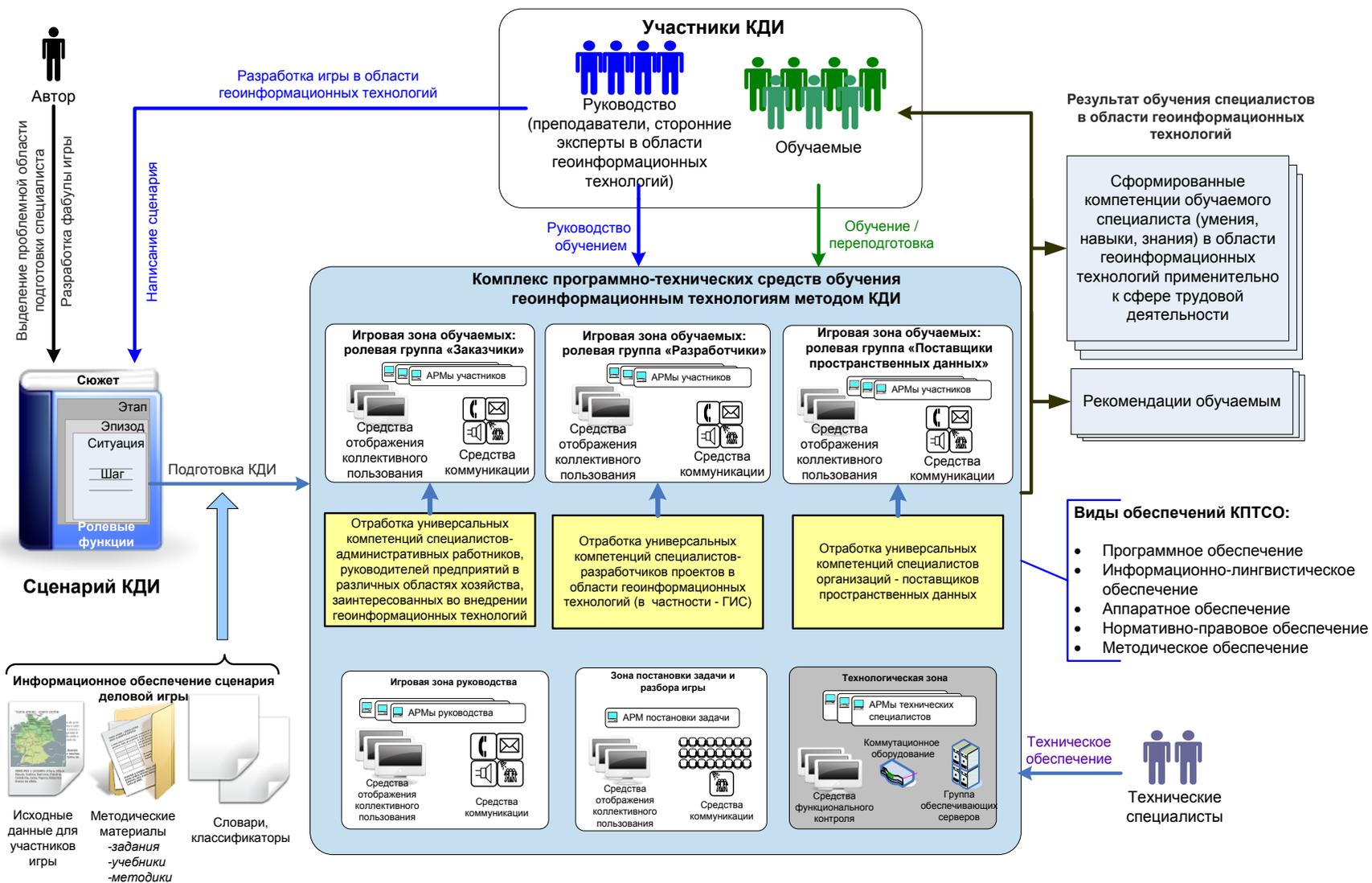


Рис.1 Обобщённая модель компьютерной деловой игры

Эта информационная модель позволяет представить основные составные части компьютерной деловой игры и взаимосвязи между ними. Эта информационная модель позволяет оценить эффективность игры на основе сходимости обучения [16]. Исходя из представленной модели, её основными составными частями являются: авторы игры, то есть лица, осуществившие написание сценария игры, информационно-лингвистического обеспечения игровой модели, а также методических материалов к игровой модели; участники игры, включающие руководство игрой и обучаемых; игровую модель, включающую сценарий игры, его информационно-лингвистическое и методическое обеспечение; комплекс программно-технических средств компьютерной деловой игры. В сущности КДИ использует модели информационных ситуаций [17, 18] и информационных позиций [19].

Метод КДИ позволяет решить ряд актуальных проблем обучения:

1. Проблему формирования компетенций [8] обучаемых для ситуаций, которые не могут быть воспроизведены в реальной действительности либо из-за высоких затрат, либо из-за длительных (коротких) сроков реализации процессов, либо из-за количества и сложности используемых объектов и процессов (в том числе гипотетических), либо из-за угрозы жизни и здоровью человека.

2. Проблему приобретения обучаемыми опыта исследовательской и производственной деятельности в кратчайшее время с наименьшими затратами за счёт применения имитационных моделей.

3. Проблему управления в распределенных средах, в частности сетецентрического управления [20].

4. Проблему реализации на практике ролевого и ситуационного методов обучения, а также их комбинации. Игра всегда связана с исполнением ролей, поскольку участников вовлекают в предписанную ситуацию. В тоже время игра стимулирует участников к системному и ситуационному анализу применительно к разыгрываемой ситуации.

5. Проблему накопления в цифровой форме и адаптации методических материалов узкоспециальных дисциплин применительно к предметным областям деятельности.

Возможность разработки и внедрения в практику обучения КДИ подтверждается:

1. Достигнутым уровнем методического обеспечения разработки и проведения деловых игр.

2. Достигнутым уровнем развития компьютеров, периферийного оборудования и компьютерных сетей, позволяющим в образовательном учреждении имитировать

электронную рабочую среду и среду информационного взаимодействия в прикладной области деятельности будущего выпускника.

3. Достигнутым уровнем развития специального и общесистемного программного обеспечения, позволяющим имитировать функции типовых специалистов с высшим профессиональным образованием практически во всех прикладных областях деятельности.

4. Накопленным опытом создания информационных систем и компьютерных обучающих систем.

Идея использования метода компьютерной деловой игры основывается на встраивании учебных КДИ в уже существующий процесс обучения (рис. 2) после этапа производственной практики, но до защиты выпускной квалификационной работы. Реализация идеи позволит:

- в игровой форме отрабатывать у обучаемых комплексное применение полученных узкоспециальных знаний в типовых практических ситуациях;

- формировать у обучаемых универсальные компетенции применительно к будущей сфере профессиональной деятельности специалиста;

- накапливать и обобщать в рамках комплекса программно-технических средств компьютерной деловой игры опыт обучаемых, получаемый ими на практике.

Метод КДИ обладает гибкостью и определённой универсальностью. В одном комплексе программно-технических средств КДИ может реализовываться несколько видов игр. Так, наряду с учебными играми, могут реализовываться исследовательские игры, с помощью которых могут изучаться специфические особенности объектов и процессов, может производиться оценка причинно-следственных связей изучаемой проблемы, может осуществляться получение новых данных о закономерностях функционирования сложных антропогенных системы и проверка гипотез по их развитию.

Также могут реализовываться специальные игры, в которых имитируются и отрабатываются типовые производственные ситуации и возможные пути выхода из них, отрабатываются профессиональные действия в условиях сотрудничества, конфликта интересов и конкуренции на производстве.

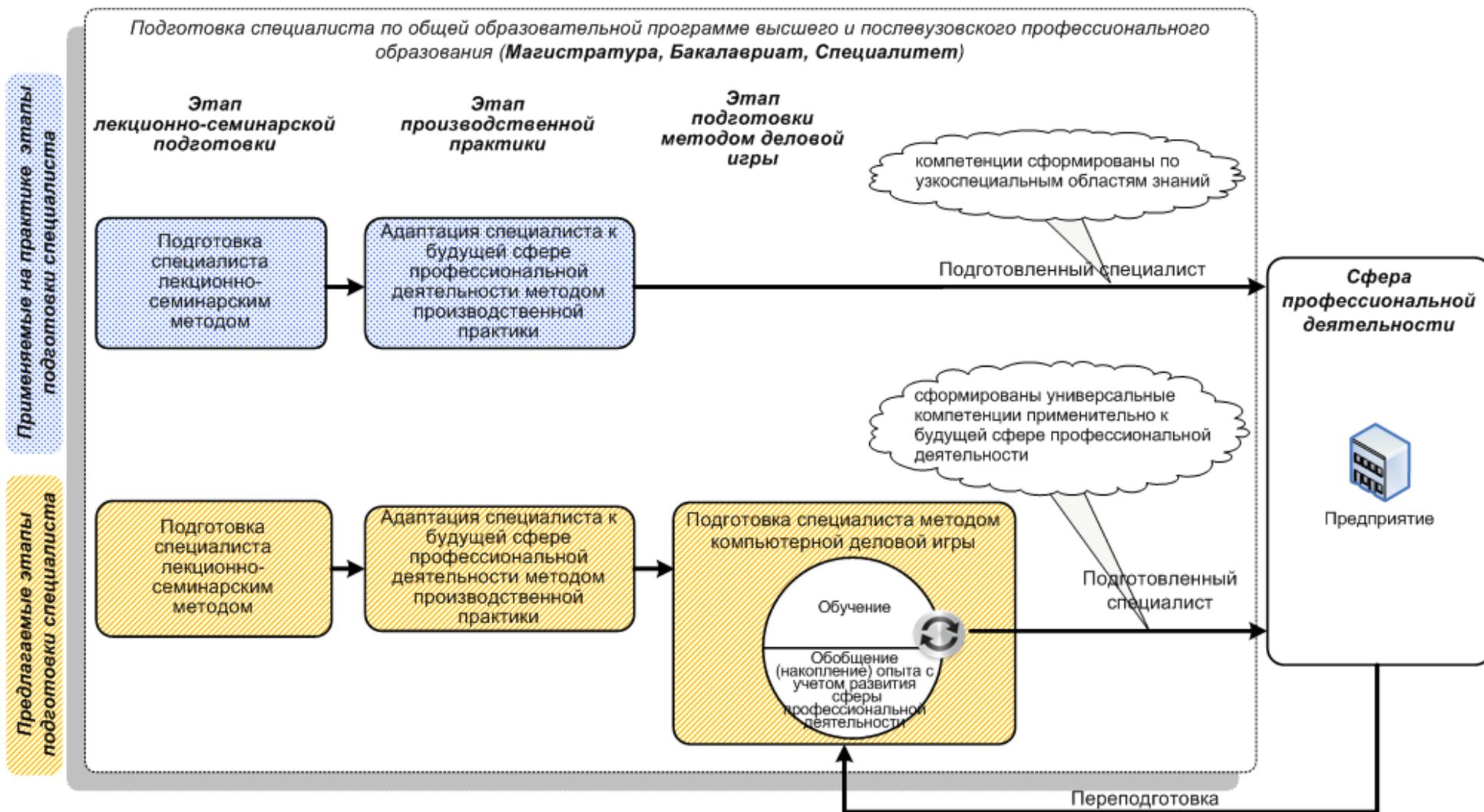


Рис.2. Идея использования метода КДИ в высшем и послевузовском профессиональном образовании.

Заключение. Метод КДИ опирается на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, и самореализации. Метод КДИ стимулирует у обучаемых системное и ситуационное мышление. Метод КДИ обладает достаточной гибкостью и универсальностью при обучении, как студентов, так и специалистов. Метод КДИ является одним из инновационных инструментов совершенствования системы высшего образования России.

Список литературы

1. Соловьёв И.В. Анализ некоторых тенденций развития образования// Управление образованием: теория и практика, 2013 № 1. – С.10-16.
2. Павлов С. Н. Компьютерные деловые игры: Учебное пособие //М.: Изд. дом Русанова. – 1995. – 128С.
3. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт //Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №. 4. – С. 78-83.
4. Чубур О. В. Использование деловых компьютерных игр при подготовке менеджеров [Электронный ресурс] //Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2009/feb16_19/pdf/208chubur.pdf. – 2009.
5. Сланов В. П. Компьютерные деловые игры как инновационные информационные технологии обучения студентов //Ученые записки Санкт-Петербургской академии управления и экономики. – 2010. – №. 3. – С. 29.
6. Соловьёв И.В., Майоров А.А., Купцов А. Б., Шкуров Ф.В. Разработка информационной технологии проведения компьютерных деловых игр для подготовки бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика (в геодезии)». Н76 Новые образовательные технологии в вузе: сборник докладов пятой международной научно-методической конференции, 4 – 6 февраля 2008 года. В 2-х частях. Часть 2. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. - С. 255-259.
7. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985, 431 с.
8. Цветков В. Я., Пушкарева К. А. Компетенции и конкурентоспособность персонала // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010.- №1. - с. 85-86.
9. Ломакин А. Л., Морошкин В. А. Практикум по экономике и управлению. Компьютерные деловые игры //М.: ФОРУМ–ИНФРА-М. – 2004. 144с.
10. Навойцев С.Н., Соловьёв И.В. Теоретические основы информационного

пространства ВМФ. -Петродворец, 2000.

11. Цветков В.Я., Шорыгин С.М. Динамическая информационная ситуация преодоления противоракетной обороны // Вестник МГТУ МИРЭА 2014 - № 3 (4) - с. 85-100.

12. Цветков В.Я. Семиотический подход к построению моделей данных в автоматизированных информационных системах // Геодезия и аэрофотосъемка, 2000, №5, с. 142-145

13. Соловьёв И.В., Майоров А.А, Купцов А.Б., Шкуров Ф.В.. Разработка модели требований к комплексу программно-технических средств обучения специалистов картографо-геодезического профиля методом компьютерной деловой игры// “Известия вузов. Геодезия и аэрофотосъемка”, 2008. - № 5. – С. 79 -83.

14. Соловьёв И.В., Майоров А.А, Купцов А.Б., Шкуров Ф.В.. Разработка концептуальной модели информационно-лингвистического обеспечения компьютерной системы для обучения геоинформационным технологиям специалистов картографо-геодезического профиля методом компьютерной деловой игры// “Известия вузов. Геодезия и аэрофотосъемка”, 2008. - № 6. – С.74 – 78

15. Tsvetkov, V. Ya. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination // European Researcher, 2013, Vol.(45), № 4-1, p.782- 786.

16. Кудж С.А., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Сходимость как образовательная категория // Дистанционное и виртуальное обучение. - №11. – 2013. - с.10- 15.

17. Соловьёв И.В. Применение модели информационной ситуации в геоинформатике // Науки о Земле. 2012. № 01. С. 54-58.

18. Цветков В.Я. Информационные модели объектов, процессов и ситуаций // Дистанционное и виртуальное обучение– 2014. . - №5. - с.4- 11.

19. Tsvetkov V. Ya. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European Researcher, 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2166- 2170.

20. Тихонов А.Н., Иванников А. Д., Соловьёв И.В., Цветков В.Я., Кудж С.А. Концепция сетецентрического управления сложной организационно-технической системой – М.: МАКС Пресс, 2010, - 135 с.

УДК 37.02

НА ПУТИ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКЕ: ЗАДАЧИ МНОГОМЕРНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Ильченко О.А., к.п.н., Федеральный институт развития образования

Колосов Д.Э., к.т.н., Институт управления образованием РАО, Москва, Россия

E-mail: dmitry8591@gmail.com

Лобанов Ю.И. к.т.н., Федеральный институт развития образования, E-mail: lbn@list.ru
Москва, Россия.

Аннотация. Обсуждаются задачи научного обоснования результатов обучения, обусловливаемых взаимодействием активных элементов всех уровней естественных (биологических, информационных и педагогических) технологий. Предлагается использовать идеи кибернетического моделирования и фрактально-целевой метод оценки качества информационных ресурсов и результатов образовательных технологий.

Ключевые слова: результаты обучения, кибернетическое моделирование, фрактально-целевой метод.

ON THE WAY TO ANALYTICAL DIDACTICS: CHALLENGES OF MULTIDIMENSIONAL QUALITY ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES

Itchenko O.A., PhD, Federal institute of a development of education,

Kolosoov D., PhD, Institute of management in education of RAE,

E-mail: dmitry8591@gmail.com

Lobanov Y.I., PhD, Federal institute of a development of education, E-mail: lbn@list.ru
Moskoo, Russia

Abstract. Discusses the task of the scientific study of learning outcomes arising from the interaction of active members of all levels of natural (biological, information and educational technology). It is proposed to use the idea of cybernetic modeling and fractal-target method of assessing the quality of information resources and results of educational technologies.

Keywords: learning outcomes, cybernetic modeling, fractal-target method.

Введение

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий привело к взрывному росту объемов публикуемой информации во всех областях человеческой деятельности. Все острее проявляется настоятельная потребность в интеллектуальных информационных технологиях сбора и оперативного анализа данных и знаний. Специалисты в процессе своего становления формируют индивидуальные концептуальные модели и субъективное понимание явлений под влиянием доминирующей системы понятий и ценностных установок. Концептуальные модели фиксируется с помощью онтологий - наборов логически упорядоченных терминов и правила их интерпретации на множестве

свойств и связей исследуемых объектов или их моделей. Владение рациональным набором концептуальных моделей и теорий повышает эффективность работы специалистов в любой области. В связи с этим представляется весьма своевременным ознакомление с широким разнообразием описания когнитивных моделей обработки информации в различных научных областях и их эффективного (полезного) использования в дидактических электронных технологиях (ДОТ).

Дидактика занимается общей теорией обучения. Это особая часть педагогики, изучающая закономерности общего процесса образования и воспитания в обучении. Основной функцией дидактики является научное обоснование практики обучения [1].

Наука представляет собой некую логическую сводку человеческих познаний, основанных на наблюдении и опыте, а последние всегда ограничиваются определенными рамками и конечной точностью. Что касается логики, то она типичный продукт нашего разума. Мы выбираем экспериментальные данные, которые кажутся нам логически связанными, и не учитываем многие «мелочи», не укладывающиеся в нашу логику [2-14].

За последние два десятилетия в связи со стремительной компьютеризацией всех сфер производственной и духовно-культурной деятельности резко возрос интерес к природе и сущности информации, так как компьютеры используются для передачи, хранения, кодирования, декодирования и преобразования информации. На их основе создаются особые базы данных и знаний, используемые для решения многих задач, которые раньше были доступны лишь человеку. В связи с этим понятия «знание» и «информация» часто отождествляются. В то же время знание рассматривают как высшую форму отражения действительности. Говоря, что субъект А отражает объект Б, мы имеем в виду, что определенные изменения в А соответствуют определенным изменениям в Б и вызываются ими. Говоря об информации, мы имеем в виду прежде всего особый способ взаимодействия, посредством которого осуществляется передача изменения от Б к А в процессе отражения, способ, реализующийся через поток сигналов, идущих от объекта к субъекту и обратно (!). Уровень сложности и формы информации зависят, следовательно, от качественных характеристик объекта и субъекта, от типа передаваемых сигналов, которые на самом высоком уровне реализуются в форме языковых знаковых систем [10].

Специфика учебной деятельности

Академиком РАО А.М. Новиковым в работе «Методология учебной деятельности» выделяются следующие специфические свойства учебной деятельности.

1. Учебная деятельность направлена на освоение других видов человеческой деятельности – практической, познавательной, ценностно-ориентировочной, эстетической и других, а также на овладение самой учебной деятельностью («учись учиться»).

2. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности (практической, научной, художественной и т.д.), учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.

3. Учебная деятельность всегда инновационна и направлена на освоение нового для обучающегося опыта.

4. Парадоксальность учебной деятельности заключается в том, что, хотя она и инновационна, но ее цели чаще всего задаются извне (учебным планом, программой, учителем и т.д.). Исключение составляют взрослые, у которых учебная деятельность, как правило, осознанно направлена на решение проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Этот парадокс – инновационность деятельности и ограниченность свободы воли и целеполагания обучающихся – составляет одну из острых проблем современной психологии и педагогики: выпускник той или иной ступени образования при переходе к профессиональной деятельности зачастую теряется, он несамостоятелен и безынициативен. См также Б. Рассела «Исследование отношений между индивидуальным опытом и общим содержанием научного знания»[13]

Коротко рассмотрим этапы развития дидактики:

I этап – традиционная дидактика (XVII-XIX вв) - под процессом обучения (преподавания и учения) понимали целенаправленный процесс взаимодействия обучаемого (учителя) и обучаемых (учащихся), в ходе которого происходит усвоение обучаемыми новых знаний, умений, навыков и, кроме того, осуществляется воспитание и развитие обучаемых. За основной источник знаний и результаты обучения принимали, во-первых, результаты восприятия обучаемым свойств изучаемых объектов, их отношений или взаимодействий между ними, а также результаты восприятия особенностей изучаемых процессов, явлений или ситуаций, и, во-вторых, догмы, насаждаемые авторитарным руководством образования.

II этап – дидактики соотносят с концом XIX – первой половиной XX в. процессе преподавания-учения за основу принимали, во-первых, личностный подход к обучаемому, и, во-вторых, психологическое управление обучаемым(ми) со стороны

обучающего посредством различных методов обучения (пути достижения или реализации цели и задач обучения) и различных средств обучения

При этом нужно отметить относительно негативное отношение философов того времени к достижениям психологии того времени. Так, известно мнение известного материалиста того времени Л. Фейербаха о психологии: «Никакая наука не водила нас за нос и не выдавала свои измышления за действительность больше чем психология»

III этап – постсовременной дидактики соотносится со второй половиной XX в. В этот период в процессе преподавания-учения-оценки знаний за основу принимали, во-первых, психолого-социально обусловленную деятельность, во-вторых, педагогику сотрудничества, но с учётом требований времени и личностного развития обучаемого, а также творческий подход к процессу обучения. Этот период характеризуется особым вниманием к формированию образовательных стандартов как общего, так и профессионального образования.

IV этап – дидактики в условиях информатизации образования, основные характеристики которой мы связываем с особенностями информатизации, массовой глобальной сетевой коммуникации современного общества XXI в.

В таком контексте информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и решение задач таких, как:

- методологические основания изменения целей, содержания образования, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам интеллектуализации и социализации обучающегося в современных условиях информационного общества периода глобализации и массовости сетевой коммуникации;

- совершенствование методических систем обучения, ориентированных на целенаправленное включение обучающихся в коллективную образовательную деятельность на основе информационного взаимодействия в сетевых сообществах для обеспечения научных, социальных и профессионально-ориентированных результатов обучения, а также на формирование умений самостоятельно осуществлять информационную деятельность;

- обеспечение педагогико - эргономического качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий;

- интеллектуализация информационных систем, обеспечивающих автоматизацию и управление технологическими процессами в сфере образования;

- совершенствование педагогических технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося на базе реализации идей конвергенции педагогической науки и наукоемких технологий (нано-, инфо-, когнитивных технологий) [2].

В связи с разнообразием междисциплинарных проблем и задач, инициируемых использованием средств ИКТ в образовании, *информатизация образования* рассматривается, как *трансфер-интегративная область научного знания*, так как обеспечивает: во-первых, трансфер (от лат. *transfere* – переношу, перемещаю), то есть перенос (перемещение) определенных научных идей или научных проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается (образуется) новая, доселе не существующая, научно-практическая зона, адекватно существенным признакам данной науки и практики её реализации; во-вторых, интегративная (от лат. *integration* – объединение в единое целое), то есть объединяющая в единое целое определенные части (зоны), которые зародились (образовались) в определенной науке и практики ее реализации в связи с феноменом трансфера.

При этом под *трансфер - зоной* понимается некоторая инновационная область научного знания и его практической реализации, которая возникла в определенной традиционной науке в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития информатизации образования. В данном контексте *информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс* обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях. Вместе с тем, *информатизация образования рассматривается как трансфер - интегративная область педагогической науки*, интегрирующая фундаментальные и прикладные психолого-педагогические, медико-социальные, физиолого-гигиенические, технико-технологические научные исследования, см. рис 1.

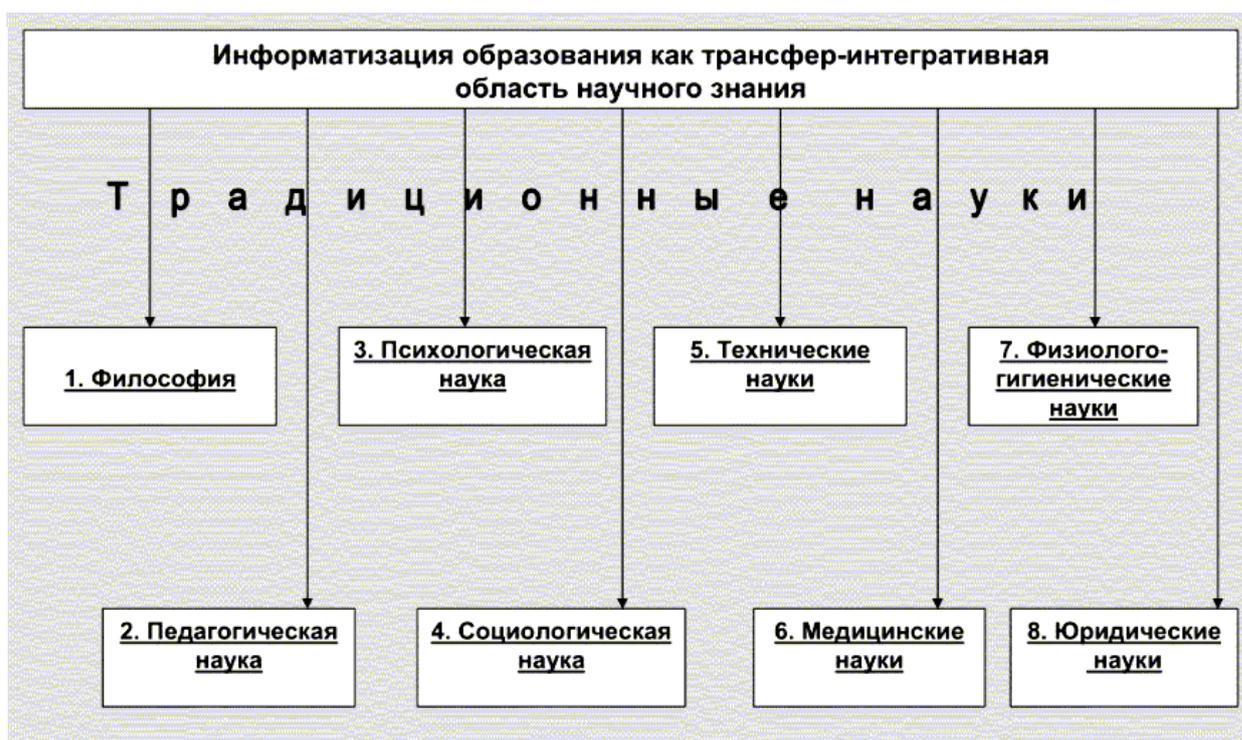


Рисунок 1. Интегративная сущность информатизация образования

Понятие аналитичности получения выводов

«Аналитичность перехода к предложению-заключению получается просто анализом того, что представлено в посылке»[4-8]

Наука основывается не на догмах истинах или фактах Наука не ищет истны, ее задачи более скромны, наука изучает механизмы изменений в природе. Истина зависит от степени честности при описании наблюдаемого явления. Это часть метода, но не цель. Факты – это некоторые прошлые события, интерпретация их зависит от постановки эксперимента, уровня развития науки, личности исследователя и многого др. Задачей науки является установление взаимосвзеймежду природными явлениями, что дает возможность предсказывать новые события и ситуации. Научные концепции меняются со временем, когда новые технологии позволяют проникнуть глубже в тайны материи [4-14].

Качество результатов обучения. Современные взгляды

Во многих публикациях утверждается, что компетентный подход к трактовке качества учебных достижений возник в конце 90-х гг. XX в. в связи с несоответствием подготовки выпускников учебных заведений современным запросам общества и потребностям рынка труда. На самом деле это не вполне верно, так как отдельные идеи компетентного подхода, связанные с ориентацией обучения на формирование обобщенных способов учебной деятельности и с теорией развивающего обучения, были

намечены в трудах советских педагогов еще в 60–70-е гг. XX в. Также некорректно полагать, что компетенции пришли на смену знаниям, если последние соотносить не с выученной информацией, а с возможностью использования когнитивных новообразований в жизни. В целом понятие компетенции шире суммарного представления об усвоенных знаниях, умениях, навыках, поскольку не только включает их в себя, но и предполагает их эффективное использование для решения определенного круга проблем. В книге «Устройство памяти. От молекул к сознанию» [15] известного английского ученого и популяризатора науки, С.Роуза изложены принципиальные подходы и результаты исследования памяти, а также история этих исследований и современные представления об эволюции и механизмах памяти.

Проблема унификация описания содержания учебного материала.

Следует уточнить, что дидактика занимается общими проблемами обучения, не затрагивая особенностей каждого отдельно взятого предмета. Обычно знания по предмету представляются в виде конкретных утверждений (фактов) и в виде общих определений. Определение понятия – это логическая операция, в процессе которой раскрывается содержание понятия. Определить понятие – это значит указать существенные признаки предметов, выделяющие предметы, охватываемые данным понятием, от сходных с ними предметами. Выделяется три источника непонимания терминологии некоторых учебных текстов:

- различные школы;
- популярная интерпретация новых терминов;
- фигуральное или метафорическое использование терминов.

Не останавливаясь на анализе терминологических проблем в разграничении представлений о компетенциях, в целом можно сказать, что они отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса. Конечно, такое определение качества через совокупность компетенций не самоцель, главное – как фиксировать достигнутый уровень компетентности с помощью оценочных процессов и обеспечить его повышение. Поэтому каждая из компетенций выпускников учебных заведений, характеризующая качество достигнутых результатов образования, нуждается в структурировании путем выделения существенных признаков своего проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности.

В целом анализ зарубежного опыта ряда стран (США, Канада, Нидерланды, Австралия, Финляндия и др.) по внедрению компетентностного подхода в группе с высокоразвитыми системами образования позволил выявить несколько типичных тенденций:

- преимущественная опора на динамическую трактовку качества результатов образования;
- стремление к максимально возможной операционализации и конкретизации компетенций;
- минимизация перечня компетенций;
- создание специальных структур и систем мониторинга для реализации компетентностного подхода;
- широкое использование многомерных педагогических измерений в условиях сочетания оценок, полученных на количественном и качественном уровнях измерения.

Динамический анализ качества можно вести на различных уровнях.

Первый уровень – планирование обучения, когда определенные представления о планируемом качестве подготовки закладываются в образовательные программы по каждой дисциплине. Второй уровень – этап реализации образовательных программ в учебном процессе, на котором качество подготовки обучаемого приходится рассматривать в сочетании с целым спектром факторов, определяемых личностными особенностями усвоения, качеством преподавания и организации учебного процесса.

Третий уровень анализа качества подготовки обычно проводится с позиций оценки результатов осуществленного учебного процесса.

Таким образом, очевидно, что формальные критерии необходимы, но недостаточны для эффективного поиска и использования объекта в учебном процессе.

Компетенции 21 века как желаемый результат учебной деятельности

Современные учебные проекты должны быть распределенными, способствовать профессиональному росту педагогов, формировать новые педагогические практики, иметь возможность тиражирования в других образовательных учреждениях, реализовываться с помощью современных информационных, технологических и педагогических методик и инструментов.

Учебный проект – это совместная учебно-познавательная творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная с применением новых информационных технологий, имеющая общую цель, согласованные технологии и виды учебной деятельности, направленная на достижение общего результата по решению актуальной проблемы реального мира, значимой для участников проекта.

Согласно исследованиям, инициированным программой Microsoft «Партнерство в образовании» и проведенным в рамках проекта Innovative Teaching and Learning (ITL) Research, учебный проект должен способствовать формированию и совершенствованию следующих компетенций 21 века:

- Сотрудничество и взаимодействие участников проекта (Collaboration);
- Достижение результатов учебной деятельности – производство новых знаний (Knowledge construction);
- Самооценка и планирование (Self-assessment and Self-regulation);
- Применение результатов проекта для решения реальных задач окружающего мира (Real-world problem-solving and innovation);
- Использование информационных технологий в качестве средства обучения (The use of ICT for learning);
- Развитие и совершенствование коммуникативных навыков (Skilled communication).

Например, компетенция сотрудничества и взаимодействия включает в себя навыки ведения переговоров, разрешения конфликтов, принятие совместных решений, распределение обязанностей, умение прислушиваться и воспринимать чужие идеи, интегрировать их в общую концепцию. Проект должен предполагать активное взаимодействие участников и вклад каждого в общий успех. Сформированные коммуникативные навыки – это умение выносить собственное суждение, аргументировать и защищать его с помощью разнообразных форм и методов коммуникации – презентации, подкаста, письменного текста, почтового сообщения и т.д. При этом коммуникация должна приводить к достижению учебных целей, формировать новые знания и содействовать созданию новых продуктов.

Задачи обучения можно отнести к задачам управления объектом с неполным знанием о параметрах и правилах его поведения. Причем это незнание определяется принципиальной ограниченностью точности наших знаний о состоянии и динамике знаний конкретного индивида. По аналогии с известным соотношением неопределенностей Гейзенберга, можно говорить о законе неопределенности в познании индивидуальных состояний. Более того каждый субъект познавательной деятельности обладает разумом, диктующим собственные обоснования стратегии поведения в условиях случайных внешних помех. По этой причине задача поиска оптимальной стратегии управления обучением, вообще говоря, не имеет однозначно точного решения.

Управляющий не свободен в выборе закона управления: он связан неявными ограничениями пространства возможных воздействий. Законом управления называют отображение $d: T * X \rightarrow U$, связывающее входное воздействие с состоянием объекта в некоторый момент времени $u(t) = d(t, x(t))$. Проблема заключается в том, что закон

определяет входное воздействие $w: T \rightarrow U$, неявным (имплицитным) способом $w: t \rightarrow u(t) = d(t, f(t, x, w))$. При этом не очевидно, существует ли решение этого уравнения.

К счастью, природа для борьбы с неопределенностью изобрела весьма эффективное средство - обратную связь. В системах с неполной априорной информацией об управляемом процессе используется схема адаптивного управления. Под адаптивностью понимается автоматическое приспособление системы к изменению внешних условий и сохранение способности эффективного достижения целей при изменении параметров управляемого объекта.

При такой схеме предполагается, что:

- постановка целей изучения учебного материала делается явным способом с использованием метазнаний (знаний о структуре получаемых предметных знаний).
- планирование занятий исходит из логики усвоения системы понятий и операций каждым учащимся, т.е. необходимо перейти к индивидуальному (или групповому) планированию.
- уровень инструктирования соответствует индивидуальным ошибкам в организации самостоятельной деятельности учащихся (от целеполагания до поэлементного управления учебными операциями).

В случае освоения теоретического материала это может реализоваться в поиске ответов на серии своих вопросов. Последние представляют собой попытки устранить пробелы в своих знаниях. С формальной точки зрения такой способ добывания знаний может учитываться долей знания о незнании. Если предположить существование четырех состояний знания: знание о знании, знание о незнании, незнание о знании и, наконец, незнание о незнании, то эффект активности учащегося будет проявляться в увеличении эффективности системы обучения в целом. И при некотором соотношении различных долей знаний о знаниях степень близости объема усвоенных знаний (Z_u) к желаемому (Z) будет асимптотически приближаться к 1. Относительный объем усвоенных знаний Z_u описывается выражением: $Z_u = Z * S_z * (1 - (1 - S_z) * S_{zn})^{-1}$, где S_z - коэффициент усвояемости знаний, S_{zn} - относительная доля знаний о незнании.

Учебный процесс может быть рассмотрен как процесс управления сложной технической системой [Растринин Л.А., Эренштейн М.Х., 1986], в которой объектом управления является студент [L.Zaiceva, J.Bule, U.Kuplis, 2003]. Для его отображения используется модифицированная модель Растринина

В исследовании [52] было рассмотрено порядка 50 различных моделей студента с целью определения их типов и выявления самых распространенных из них, а также параметров, влияющих на результат и качество обучения. В результате было

установлено, что в настоящее время наиболее часто встречаются векторные и сетевые модели – 45% и 48% соответственно. Анализ моделей также проводился с точки зрения параметров, которые используются для отображения информации об обучаемом. Самыми распространенными, учитываемыми в моделях студента, являются следующие:

- уровень знаний;
- психологические характеристики (тип личности, ориентация и др.);
- скорость/стиль обучения (усвоения, изучения);
- выполнение заданий;
- способность к обучению (очень внимательный, средне, мало);
- уровень умений и навыков;
- метод/стратегия обучения;
- структура курса.

На результат учебного процесса влияют различные характеристики, при этом некоторые из них отображаются при помощи нескольких составляющих (например, уровень знаний можно разбить по дисциплинам, а также на начальные и текущие знания). По этой причине структура модели студента не является однотипной, а будет содержать такие виды данных как:

- вектор (опыт работы с компьютерами и компьютерными системами обучения, психологические характеристики, текущая работа с курсом, общий уровень подготовки);
- взвешенный граф (предыстория обучения);
- скаляр (стратегия, метод обучения, специальность).

Во время исследований компьютерных обучающих систем было установлено, что многие из них не используют модель студента, что снижает качество учебного процесса и не позволяет организовать адаптивное обучение.

Для понимания причин и сущности подобных ситуаций необходимо в каждом конкретном случае анализировать организацию учебного процесса с системно-технологической точки зрения. Под образовательным технологическим процессом (ОТП) понимается деятельность всех участников учебного процесса и совокупность средств обучения, необходимых для достижения целей образовательных программ. Отличительной особенностью ОТП является дискретный характер самого процесса и информационных потоков, обусловленный чередованием во времени и пространстве различных по физическому содержанию и форме организации (групповые и индивидуальные) процессов обработки.

Персонификация – необходимое условие качества научения

Ниже цитируется относительно большой фрагмент текста книги [15] Следует заметить, «что английское слово learning приходится иногда переводить по-разному — как научение или как обучение. Под научением в психологии обычно имеется в виду сам феномен приобретения нового опыта или его конечный результат, а под обучением — процедура, приводящая к усвоению новой информации; однако четко дифференцировать эти два понятия удастся не всегда, так как эти вещи тесно связаны между собой.» — [Прим. Редактора книги [15]

«Научение — это выработка у животного измененной реакции на прежнюю ситуацию, когда оно начинает вести себя более адекватным образом (т. е. адаптируется). Заметьте, что в этом по существу операциональном определении важно то, что изменения поведения а) являются следствием опыта, б) воспроизводятся, т. е. повторяются, у одного животного или у группы животных и в) имеют адаптивный характер.

Вспоминание — это проявление измененной поведенческой реакции спустя некоторое время после первоначального обучения.

Память, таким образом, не есть нечто такое, что можно непосредственно наблюдать или измерять; это то, что, по нашим представлениям, должно существовать как промежуточный процесс, связывающий обучение и вспоминание. Если в результате обучения поведение животного изменилось и это проявляется в форме вспоминания, то приходится допустить, что произошло какое-то изменение в биологии животного, которое и привело к измененному поведению. Иными словами, в организме должен существовать некий регистрирующий механизм, сохраняющий полученную при обучении информацию в такой форме, что в последующем она сможет изменить поведение. Этот гипотетический внутренний механизм (Розеттский камень, если вернуться к моей метафоре в начале книги) в последние десятилетия называли по-разному. И. Павлов, один из первых физиологов, исследовавших процесс научения в Санкт-Петербурге в начале нынешнего века, писал о нем как об условном рефлексе.

Позднее — по причинам, изложенным в двух последних главах, — исследователи памяти предпочитали говорить о хранилище памяти либо о следах памяти, или энграммах (термин, предложенный другим пионером изучения памяти, зоологом Дж. З. Янгом, в 1950-х годах). Сейчас в текущей литературе модно говорить, что животные формируют «отображения» или даже когнитивные карты. В целом развитие терминологии отражает принятые в то или иное время аналогии и теоретические

модели памяти, от жестко фиксированных схем павловской концепции до весьма гибких современных представлений.

Как бы то ни было, изучение феномена памяти в связи с проблемой пластичности и развития нервной системы — это скорее биологический, нежели психологический подход. В экспериментальной психологии первые попытки исследования памяти животных и их способности к научению обычно приписывают Павлову, хотя сам он много позаимствовал у своих предшественников — нейрофизиологов и психологов. По образованию Павлов не был психологом и вопросами научения заинтересовался довольно поздно, уже получив Нобелевскую премию за работы по пищеварению.

Подобно тому как классический метод стал ортодоксальным в Советском Союзе, поколения студентов-психологов в США и Великобритании (в значительно меньшей степени в других европейских странах) знакомились со своей наукой, наблюдая крыс в скиннеровских ящиках. Последователи Скиннера затратили тысячи человеко-лет, варьируя до мельчайших деталей условия обучения в таких опытах, сравнивая способности крыс, которые для получения корма должны были нажимать на рычаг не один, а несколько раз или повторно на протяжении заданного числа секунд, определяя, как долго животное продолжает нажимать на рычаг, если пища не появляется (*затухание* реакции). Увлечшись формализацией этих эффектов, сопоставляя разные *схемы подкрепления*, журналы бихевиористского толка заполняли свои страницы тривиальной феноменологией и перечнями якобы объективных фактов, характеризующих поведение крыс в ящиках; эти факты классифицировались так же тщательно, как марки фанатика-коллекционера, но были столь же далеки, как и при классическом подходе, от биологии и от науки о поведении в более широком контексте.

Крысы Скиннера были пустыми черными ящиками, они воспринимали внешние сигналы и реагировали на них как жесткие схемы в компьютере. Как и Павлов, Скиннер был материалистом, стремившимся исключить сознание из своих психологических уравнений, и его материализм, как и у Павлова, был механистичным и редуccionистским. Павлов хотя бы довольствовался самой наукой, оставляя ее приложение к проблемам социологии своим последователям, тогда как Скиннер не знал таких ограничений: по-видимому, он даже не замечал уместности пародии Хаксли и не уставал доказывать возможность искусственной психологической организации общества на основе своих теорий поведения и его формирования¹.

Скиннер даже утверждал, будто дети обучаются говорить потому, что получают от старших поощрение за правильно произнесенные слова и наказание за ошибки. Эта

теория была разгромлена лингвистом Ноамом Хомским в его знаменитой полемике со Скиннером. По мнению Хомского, язык и даже грамматика запрограммированы в «глубинной структуре» мозга, т. е. представляют один из аспектов того, что я называю специфичностью мозга. Подобно тому как в процессе развития глаз образует с мозгом связи, необходимые для упорядоченного зрения, так и речевые центры мозга, по Хомскому, формируют такие связи, какие нужны для создания упорядоченной грамматики. Следовательно, ребенок на период развития запрограммирован таким образом, что обучается говорить грамматически правильно, хотя сам язык, в котором действуют грамматические правила, формируется опытом — той языковой средой, в которой растет ребенок. Я не уверен, что Хомский именно так разъяснил бы свою мысль, но для меня она служит очень удачным примером соотношения специфичности и пластичности в ходе развития [7]. Теория Хомского, однако, недавно подверглась критике с позиций эволюционизма. См. M. Donald, *The Origins of the Modern Mind*, Harvard, 1991.» [15]

Очевидно, что качество обучения возрастает при организации учебного процесса с учетом потребностей учащихся, их личностных и психофизиологических особенностей. Одни учащиеся предпочитают учиться под руководством преподавателя, по четким инструктивным материалам; другие предпочитают более свободный режим, предполагающий проявление личной инициативы; третьи же лучше обучаются в маленьких группах на основе сотрудничества. Одни предпочитают работать при ярком свете и под громкую музыку, другим же необходима более спокойная обстановка. У некоторых ярко выражена зрительная или слуховая память, им проще работать с наглядными пособиями или запоминать на слух. Естественно также, что учащиеся заметно различаются по умению самостоятельно делать выводы и применять полученные знания на практике.

Таким образом, для качественного обучения необходимо обеспечить учащихся адаптивными лично-ориентированными методиками и технологиями обучения. Такие возможности персонализации обучения для практически неограниченного контингента учащихся в настоящее время могут быть предоставлены с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в распределенной образовательной среде. [53]

Качественное обучение требует, прежде всего, обеспечения учащихся адаптивными лично-ориентированными методиками обучения. Такие возможности лично-ориентированного обучения для практически неограниченного контингента учащихся в настоящее время могут быть предоставлены только с

помощью технологий e_learning в распределенной образовательной среде. Но для эффективного их использования требуются осмысление и решение ряда практических задач, связанных с реорганизацией учебного процесса, а также участие в управлении учебным процессом самих учащихся.

Системно-онтологический подход к организации учебного материала

С точки зрения гносеологии общая теория систем рассматривается как логическое средство описания реальных объектов. При формализованном описании объекта (процесса, явления) в нем выделяются некоторые части (компоненты), которые удается представить как единую структуру с помощью математического аппарата. В современной практике используется два способа изучения и представления внутренней структуры объектов. Один использует результаты «препарирования», так сказать. Другой, косвенный, использует способ «проецирования» изучаемого объекта на некую совокупность родственных (подобных) объектов и позволяет по свойствам проекций судить о внутренней структуре объекта и находить в них сходные (гомологичные) части. При этом используется язык математической теории категорий - язык способ описания моделей объектов через соответствия (морфизмы) между собой. Изучать морфизмы удобно на примере морфизмов (соответствия) между моделями формальных теорий. Теория – это перечень названий отношений и свойств этих отношений, а модели – общие математические конструкции, множества, на которых определены (заданы) соответствующие отношения и выполнены требуемые свойства. [40-44,50]

В процессе дидактического проектирования сетевых учебных курсов обнаруживается серьезный технологический разрыв между способом представления авторами-разработчиками общей концепции курсов и возможностями современных инструментальных средств их конструирования. [52]

Наиболее неопределенным и слабо управляемым этапом в процессе разработки курса является этап разработки дидактического сценария курса. Практика показывает, что авторы-разработчики практически не видят (не могут или не хотят видеть) разницу между организацией учебного материала, представляемого в печатной форме (учебник или учебное пособие), и организацией учебного материала для электронного учебного курса. Обычно макеты печатных изданий просто переводятся в электронную форму и объявляются как электронный учебник. Очевидно, что никаких дидактических выгод от такой операции учащийся не получает, так как «плоский», линейно изложенный, материал так и остается «плоским», а дидактические возможности современных компьютерных инструментальных средств почти совсем не используются.

Между тем, российскими и зарубежными исследователями опубликовано немало материалов о разнообразных нелинейных способах представления информации, с эффективным учетом семантических, психологических и эргономических требований к интерактивным информационным системам, в том числе и учебного назначения. [52]

Представление целей профессиональной подготовки

Цель любого учебного процесса – повысить уровень компетентности учащегося в заданной предметной области до состояния, соответствующего профилю специалиста. Таким образом, основное назначение образовательных технологий можно трактовать как поддержку целенаправленного формирования эффективного способа действий учащихся в заданной предметной среде.

Качество профессиональной подготовки учащихся определяется по успешности решения ими профессиональных учебных задач. Решая задачу, учащийся обнаруживает наличие или отсутствие каких либо компетенций. Решение каждой новой задачи обогащает его знания и опыт - компетентность.

При управлении деятельностью учащегося по решению учебных задач, преподаватель (или имитирующая его роль компьютерная программа) последовательно, применительно к текущей учебной ситуации, выполняет ряд универсальных действий:

- прогнозирование - определение последствий наблюдаемых ситуаций;
- диагностика - определение состояния наблюдаемых субъектов, объектов и процессов;
- конструирование – сборка (синтез) объектов с заданными свойствами при соблюдении установленных ограничений;
- планирование - определение последовательности действий, приводящих к желаемому состоянию субъектов и объектов;
- слежение - наблюдение за состоянием объекта и сравнение его с желаемым;
- управление - воздействие на объект с целью достижения желаемого состояния или поведения.

В связи со сказанным становится очевидным, что цели профессиональной подготовки специалистов целесообразно представлять в виде иерархической системы профессиональных задач, в процессе решения которых формируется компетентность специалиста. Для ее построения используются процедуры последовательной декомпозиции целей образовательной программы. Суть этих процедур заключается в последовательном разбиении общих целей на совокупность частных, более конкретных подцелей, соответствующих конкретным классам профессиональных задач.

Онтологический способ представления учебного материала

С дидактической точки зрения учебный материал представляет собой систему проблем (задач), фактов, понятий и технологий решения задач процедур предметной области, соответствующих определенной образовательной программе.

С целью рациональной организации учебного материала для его описания целесообразно использовать онтологический подход. Суть его заключается в сопоставлении его структуре специфической логико-семантической сети - Тематической Схемы. Вершинам Тематической Схемы соответствуют учебные понятия, а связям - отношения между понятиями. Принципиально важно, что Тематической Схемы отражают родо-видовые отношения ресурсов представляемой предметной области. Причем, ресурсы могут быть как внутренними (учебные темы), так и внешними (например, публикации в научных изданиях).

Предъявление студенту схем, обозначающих понятия и связи между ними, а также ссылки на внешние (дополнительные источники) и внутренние (учебные темы) ресурсы, содержащие данное понятие, помогает ему не только ориентироваться в массиве учебной информации текущего учебного материала и осознать цель, которую он должен достичь в ходе обучения.

Тематические Схемы целесообразно составлять в форме информационно-поискового тезауруса, руководствуясь имеющимися международными стандартами.

Использование языка семантических сетей, основывающееся на понимании общих принципов моделирования сложных систем, будет способствовать конструктивному представлению особенностей технологий обучения. А также совершенствованию средств анализа и проектирования курсового обеспечения образовательных программ.

Использование средств языка семантических сетей для описания концептуальных схем курсового обеспечения может в существенной мере способствовать взаимопониманию педагогов и программистов.

Обучение с технологической точки зрения рассматривается как целенаправленный многошаговый процесс кооперативного принятия решений и выполнения действий, направленных на освоение требуемой системы понятий и действий. Цель любого учебного занятия – повысить уровень компетентности учащегося в заданной предметной. При этом эффективность процесса обучения в существенной мере зависит от степени участия в постановке целей самого учащегося.

Эффективность любой целенаправленной системы обычно оценивается степенью соответствия достигнутых результатов желаемым, т.е. целям. С нормативной точки

зрения целевые требования к знаниям и умениям специалистов определяются Государственными образовательными стандартами и образовательными программами.

Однако практически формулировки образовательных программ имеют весьма размытый характер и, чаще всего, не имеют точно сформулированных критериев. В связи с этим их достаточно сложно использовать в качестве контролируемых целей в реальном учебном процессе.

В связи с этим целесообразно воспользоваться рекурсивной процедурой декомпозиции основной цели. Суть этой процедуры заключается в последовательном разбиении основной цели на совокупность частных, но и более конкретных подцелей – технологических характеристик системы. Для обеспечения прозрачности системы показателей качества их следует формулировать в терминах характеристик оцениваемой системы. Количественные показатели могут иметь либо целочисленный, либо вещественный характер, но все должны иметь одинаковую направленность.

Определение целевых критериев обычно связано с тщательным анализом и структурированием системы целей, разбиением целевых функций на отдельные группы и созданием многоступенчатой иерархии целей, в которой с уменьшением уровня иерархии возрастает степень конкретизации целей [1].

В общем случае порождение частных показателей качества целенаправленной системы может походить на формирование фрактальных структур. Фрактал - это структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому. Вычленив некоторую относительно обособленную часть структуры, имеющей свойства фрактальности, можно обнаружить, что она подобна всей структуре в целом. Взяв еще более мелкую часть, можно увидеть, что и она подобна первоначальной структуре.

С целью сокращения времени на принятие решений результаты анализа состояния сложных систем сводятся к небольшому числу обобщенных показателей - индикаторов, индексов. Индексом называют относительный показатель - соотношение некоторых важных величин (параметров). В пределе для обобщенной оценки качества технологии можно пользоваться лишь одним индексом – индексом эффективности, отражающим степень близости основных параметров учебного занятия к идеалу.[52,55,56]

Обобщенные показатели качества наиболее важных составляющих, - интегральные показатели ИР, - вычисляются как степени близости к идеальным характеристикам в пространстве выделенных частных показателей. Состав интегральных показателей может варьироваться в зависимости от целевого назначения ИР.

В качестве первого приближения в состав первого уровня интегральных показателей включаются: *Целенаправленность, Информационная полнота, Функциональная полнота, Организованность, Комфортность*

Поскольку одна из основных целей обучения – обеспечить формирование у студента умения использовать имеющуюся информацию для решения конкретных задач или ситуаций, базой для этого служат полученные знания, то такой параметр, как "уровень знаний" включен во все модели студента. С точки зрения усвоения и освоения предметной области не менее важным является уровень навыков и умений, однако моделей, которые учитывают этот параметр, достаточно мало (порядка 15% из исследованных). На сегодняшний день часто встречаются сетевые модели, которые отображают структуру курса. Этот параметр один из наиболее распространенных – используется приблизительно в 32% систем.

Кибернетический подход в исследовании сложных систем

Кибернетический подход в исследовании сложных систем, оказавший существенное влияние на преобразование "языка науки", подталкивает исследователей выявлять и описывать основные особенности этих систем в терминах теории информации и управления (регулирования).[54] Что делает возможным их математический анализ. Использование кибернетической теории связи и управления для построения моделей в соответствующих областях основывается на максимальной общности ее законов и принципов: для объектов живой природы, социальных систем и технических систем.. Широкое использование кибернетического моделирования позволяет рассматривать этот "логико- методологический" феномен как неотъемлемый элемент "интеллектуального климата" современной науки" На языке математики можно логично и строго описывать концепции, которые излагались только вербально, причем зачастую метафорично и неоднозначно по смыслу

Фрактально-целевой подход к многомерной оценке качества результата научения

Успешность научных предсказаний является основным подтверждением достоверности гипотезы основана на свидетельствах, наблюдениях и формулировании новых гипотез или теорий. Точность наблюдений определяется доступной технологией измерений, фиксации и описания их результатов. [55-58]

Эффективность любой целенаправленной системы оценивается степенью близости полученных результатов к желаемым. С формальной точки зрения основная задача оптимизации образовательных технологий заключается в формировании необходимых компетенций за минимальное время, или обретения максимального

объема знаний и опыта за заданное время

Уточнение критериев достижения желаемых результатов обычно связано с тщательным анализом функций полезности и созданием «плоской» иерархии целей. Для уточнения показателей качества результатов обучения предлагается воспользоваться рекурсивной процедурой декомпозиции (конкретизации) требований ФГОС (ГОС). Суть такой процедуры заключается в последовательном разбиении основной цели на совокупность частных подцелей.

Как потенциальную, так и фактическую эффективность электронной образовательной технологии (ЭОТ) можно характеризовать единым индексом E , вычисляемым на основании расчетных значений интегральных показателей качества трех относительно обособленных технологических процессов:

Технологические процессы	Важность процесса	Индекс качества
Преподавание	W_1	I_1
Учение	W_2	I_2
ИКТ сервисы	W_3	I_3
Индекс качества ЭОТ	E	

В качестве первичного приближения к инвариантной системе показателей качества образовательных технологий целесообразно принять наиболее существенные характеристики технологий такие, как: целенаправленность, информационная полнота, функциональная полнота, организованность и комфортность [24 - 28]. Ниже, для примера, приведен набор возможных интегральных показателей качества ИКТ сервиса:

Показатели качества	Важность	Значение
Целенаправленность	$W_{3,1}$	$I_{3,1}$
Информационная полнота	$W_{3,2}$	$I_{3,2}$
Функциональная полнота	$W_{3,3}$	$I_{3,3}$
Организованность	$W_{3,4}$	$I_{3,4}$
Комфортность	$W_{3,5}$	$I_{3,5}$
Индекс качества ИКТ сервиса	I_3	

Подобный подход может использоваться как при оценке качества отдельных электронных образовательных ресурсов, так и при анализе обеспеченности ими образовательных программ и учебных модулей. Ключом к спецификации процедур многомерной оценки качества электронных образовательных ресурсов и технологий может явиться системно-логический анализ тезаурусов дидактических единиц изучаемых дисциплин..

Список литературы

1. Роберт И.В.: "Развитие дидактики в условиях информатизации. образования../gosbook.ru>node/83717,raop.ru>content/Prezidium.2012.06.27.Spravka.doc
2. Kolkowsri L/ Die Erkenntnistheorie als Grundlage der Nutzung von Unterrichtsmitteln in der didaktik /Wissenschaftliche Beitreuge v/Hochschulpaedagisch Tfung 10.12. 1980 Technische Universitaet Dresden
3. Курчанов Н.А. Поведение: эволюционный подход: учебное пособие – СПб.: СпецЛит, 2012, 232 с.
4. Целищев В.В.. Логическая истина и эмпиризм. М. «Наука» 1974 116с.
5. Целищев В.В. Логика существования. Новосибирск Изд-во « Наука». Сибирское отделение, , 1976. - 148с.
6. Калайков И.Д. Теория отражения и проблема приспособления.М, «Наука», 1986, 144 с.
7. Брюллиэн Л. Научная неопределенность и информация / пер с англ. М.: «МИР» 1966 271с
8. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. М.,»Мысль», 1971, 311 с.
9. Бессонов А.В. Предметная область в логической семантике Новосибирск. Изд-во « Наука». Сибирское отделение,1985 112 с
10. Философия. Учебник. Под общ. Редакцией Миронова В.В. М., «Проспект», 2014, 240 с.
11. Аналитическая философия. Избранные тексты, Сост. и коммент А.Ф. Грязнова. М. МГУ 1993
12. Т. Саати, К. Кернс Аналитическое планирование. Организация систем./ пер с англ. М., « Радио и связь», 1991, 224 с.
13. Бертран Рассел. Человеческое познание. Его сфера и границы./Пер с англ. М.В. Воробьева, Киев, 1997
14. Ричард Фейнман. Радость познания. М., « АСТ» ,2013, 352 с.
15. Роуз С. P79 Устройство памяти. От молекул к сознанию: Пер. с англ. - М.: Мир, 1995. - 384 с.
16. Громова Е.А. Эмоциональная память и биогенные амины /Сб. Структурно-функциональные основы механизмов памяти. М., «Наука» 1976, 219 с

17. Берштейн Н.А. Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой /Философские вопросы физиологии ВНД и психологии М., изд-во АН СССР, 1963 771с
18. Анохин П.К. Методологический анализ узловых проблем условного рефлекса. /Философские вопросы физиологии ВНД и психологии М., изд-во АН СССР, 1963 771с
19. Анохин П.К. Представление о функциональной системе и результате /Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1.»Методологические вопросы»М. Изд-во МГСУ «Союз», 1997
20. Анохин П.К. Полезный результат как организующий фактор системы /Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 2 « Социальные процессы».М.» ФНУС-К» Изд-во 2000
21. Кастлер Г . Возникновение биологической организации./ пер с англ. М., «Мир» 1967, 90 с.
22. Адольф Э., Развитие физиологических регуляций. /пер с англ. М., «Мир» 1971 192 с
23. Пратусевич Ю.М., Сербиненко М,В, Системный анализ процесс мышления. М., «Медицина» 1989, 336с
24. М. Мильнер. Физиологическая психология,/ пер с англ. М., «Мир», 1993, 647 с.
25. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. - М.: Институт психологии РАН, 1995 г. —162 с
26. Р. Хартли Передача информации. //Сб. переводов Теория информации и ее приложения. Под ред. Харкевича. М., Изд-во физ.-мат.литературы. 1959 328 с.
27. К. Шеннон. Связь при наличии шума.//Сб. переводов Теория информации и ее приложения. Под ред. Харкевича. М., Изд-во физ.-мат.литературы. 1959 328 с
28. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации М Книжный дом «Либроком». 2009 –
29. Уоллес Л, Чейф. Значение и структура языка / Пер с англ С.Г.Шура. М. «Прогресс» 1975 – 432.с.
30. Стюарт Д. Возвращаясь к символической модели: нерезепрезентативная модель природы языка. Пер с англ. /Сб. Знаковые системы в социальных и когнитивных процессах. Новосибирск, «Наука», 1990.
31. Гольдштейн Дю Вавилонская башня в нелинейной динамике: о терминах. <http://spkurdyumov.ru/evolutionism/vavilonskaya-bashnya-nelinejnoj-dinamiki/>

32. Тарасенко В.В. Фрактальная семиотика М. Книжный дом «Либроком» 2012-232с
33. Лурия А.Р Основные проблемы нейролингвистики. Изд -2е –М. Изд-во ЛКИ 2007. -256с
34. Я. Сентаготаи, М Арбиб Концептуальные модели нервной системы (пер. с англ О.С. Виноградовой, ред и предисл. А. Р. Лурия) М., «Мир», 1976
35. Клеточное и генетическое строение человека /пер с англ Н.В. Лазухиной - М., «Астрель», 2009, 112с.
36. Д. Уотсон, Двойная спираль, / пер с англ. М., «АСТ», 2013, 224с
37. А. Лима-де-Фариа. Похвала «глупости» хромосомы /пер с англ А.А.Быстрицкого под ред С.В.Разина М.: «Бином», 2012. -312 с.
38. Пригожин И., Николис Г. Сложное и перенос знаний ./Синергетика и психология тесты. Выпуск1.»Методические вопросы»М. Изд-во МГСУ «Союз», 1997
39. Суходольский Г.В. Анализ и синтез равновесных структур (Основ теории и психологические приложения) / Сб «Психология и математика». М., «Наука» 1976, г295
40. Г. Биркгофф. Математика и психология. / Пер с англ. М., « Сов. Радио» 1977,96 с
41. Дрынков Ф.В.Математические модели процесса научения.//Сб. Математическая психология методология, теория, модели. М.: «Наука»1985
42. Дрынков А.В.. Сравнительный анализ моделей научения (в задачах идентификации понятий). /дисс. канд. псих. наук, М., 1985
43. Волков А.М. Структурно-функциональный подход к моделированию системы психики. //Сб. Математическая психология методология, теория, модели. М.: «Наука»1985
44. Д. Миллер, Е . Галантер, К. Прибрам. Планы и структура поведения / Пер с тгл. М., « Прогресс», 1965, 238 с
45. Документ «Компетенции 21 века: формирование в учебных проектах», портал «Партнерство в образовании» www.pil-network.com
46. Луговая Л.В. Эконометрика. В вопросах и ответах. М.,»Просвет» , 2006
47. Р. Ли. Оптимальные оценки, определение характеристик и управление. / пер с англ. М., « Наука», 1966, 175 с
48. Перельман И.И. Оперативная идентификация объектов управления. М., «Энергоиздат»,19 82, 272.с

49. К.-П. Шульце, К.-Ю Реберг, Инженерный анализ адаптивных систем. /пер с нем. М., «Мир», 1992, 280с
50. Шрейдер Ю.А., Шаров А.А. Системы и модели.- М.: Радио и связь, 1982, 152 с. (Кибернетика)
51. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования М., «Академия», 2008. -208 с.
52. Буль Е.Е. Обзор моделей студента для компьютерных систем обучения// Educational Technology & Society 6(4) 2003
53. Дж. Кемени, Дж Снелл. Кибернетическое моделирование. Некоторые приложения /Пер с англ. М., «Советск радио», 1972, 192 с.
54. Ильченко О.А., Лобанов Ю.И., Лопманова Е.В. Проблемно-задачный подход к определению качества дидактических технологий // Открытое образование. М.– 2004. – № 6.
55. Ильченко О.А., Лобанов Ю.И. Личностно-ориентированное обучение в распределенных образовательных системах//Прикладная информатика, №1 (2007)
56. В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова Контроль Качества Обучения При Аттестации: Компетентностный подход. http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks180194
57. Лобанов Ю.И., Ильченко О.А. Эффективность сетевых дидактических технологий. Проблемы. Способы оценки. // Новые информационные технологии в образовании. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. М.: НИИВО, 2005
58. Лобанов Ю.И. Рекурсивная процедура оценки качества электронных образовательных технологий / VI международная научно-практическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии в образовании, науке и производстве», Протвино, 2012

УДК 37.082

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНЫХ
МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Болотина Т.В., к.п.н., доцент, Институт управления образованием РАО, АПКиППРО,
E-mail: tatbolotina@mail.ru, Москва, Россия

Аннотация: в статье описан опыт организации межэтнических коммуникаций через организацию поликультурного образования в странах США, Франции, Ирландии, Казахстана и Киргизии.

Ключевые слова: коммуникация, демократическое сообщество, межкультурная коммуникация, межличностная коммуникация, культура, коммуникативное поведение, поликультурное образование,

**INTERNATIONAL EXPERIENCE IN SCHOOL INTER-ETHNIC
COMMUNICATION IN THE FIELD OF EDUCATION**

Bolotina T.V., Phd, associate Professor, Institute of management in education of RAE,
APKiPRO, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Moscow, Russia

Abstract: This article describes the experience of the organization of inter-ethnic communication through the organization of multicultural education in the United States, France, Ireland, Kazakhstan and Kyrgyzstan.

Keywords: communication, democratic community, intercultural communication, interpersonal communication, culture, communicative behavior, multicultural education.

Многообразие существующих в российском обществе культур обуславливает повышение требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности его членов, ответственности и свободе личностного выбора

В.В. Путин в статье «Россия: национальный вопрос» пишет: «Это – кропотливая работа государства и общества, требующая очень тонких решений, взвешенной и мудрой политики, способной обеспечить «единство в многообразии». Необходимо не только соблюдение взаимных обязательств, но и нахождение общих для всех ценностей»

Российская школа, как часть этого общества, становится многонациональным и многоконфессиональным поликультурным учебным учреждением. Она представляет собой сложное **коммуникативное пространство**, в котором одно из основных мест принадлежит различным видам коммуникации.

"Коммуникация" - это социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой целенаправленно при помощи

различных средств и имеющий своей целью достижение взаимопонимания между партнерами и осуществляемый в соответствии с определенными правилами и нормами. Выделяют следующие формы коммуникации: межличностная, внутригрупповая, межкультурная и межэтническая.

«Межличностная коммуникация» – это процесс обмена сообщениями и их интерпретация двумя или несколькими индивидами, вступившими в контакт друг с другом.

Межличностная коммуникация может способствовать изменению мнений, социальных установок индивидов, участвующих в обмене информацией.

«Групповая коммуникация» - это такой тип коммуникационного процесса, при котором общение происходит между двумя или большим количеством людей определенной социальной группы (территориальной, профессиональной, религиозной и др.) или организации (предприятия, учреждения, фирмы, банка и т.п.) в целях осуществления взаимозависимых действий и решения совместных задач. Такой коммуникационный процесс может выступать как в форме двух и более межличностных коммуникаций личностной или ролевой направленности, так и в форме взаимной коммуникации всех членов данной группы или организации.

«Межэтническая коммуникация» - это обмен между двумя или более этническими общностями материальными и духовными продуктами их культурной деятельности, осуществляемой в различных формах.

Межэтническая коммуникация определяется социально-экономическими, идеологическими и культурными факторами, которые определяют различную степень субъективной близости/отдаленности этнических групп. Этническая общность, в которую входит личность, оказывает определенное влияние на отношение этой личности к другим членам общности и на восприятие и понимание представителей других этнических общностей.

Одной из форм межэтнической коммуникации является коммуникация межкультурная. Собственная неповторимая и уникальная культура этноса включается во всемирную цепь культурных связей. Применительно к проблеме межкультурной коммуникации это конкретизируется как существование в любой культуре системы представлений о строении мира культуры в целом, о месте своей культуры среди других и заданных этими представлениями стратегий поведения в межкультурном общении.

"Межкультурная коммуникация" представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой

происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

В процессе межкультурной коммуникации происходит осознание коммуникантами социальных норм «чужой» культуры, что создает условия для успешной социализации и аккультурации, способствующих развитию современной, открытой к сотрудничеству и созиданию мультикультурной личности.

Общей характерной чертой межкультурной коммуникации является неосознанность культурных различий ее участниками.

Ядром всех форм коммуникации является понятие **«культура»**.

«Культура». Имеется около 500 определений культуры. Обобщив имеющиеся понятия, можно сделать вывод, что культура представляет собой сложный феномен, который включает в себя как «материальные и социальные явления, так и различные формы индивидуального поведения и организованной деятельности.».

Культура существует в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох – в виде культур отдельных стран и народов. Такие культуры принято называть этническими культурами. Своеобразие любой культуры отражено в культурной картине мира. «Культурная картина мира представляет собой совокупность знаний и представлений о мире (ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов). Именно благодаря культурной картине мира можно отличить одну культуру от другой. Культурная картина мира проявляется в различном отношении людей к различным явлениям культуры».

В процессе различных форм коммуникации (межкультурных, межэтнических) огромную роль играет специфика коммуникативного поведения представителей разных культур.

Впервые понятие «коммуникативное поведение» было использовано в работе Стернина «О понятии коммуникативного поведения».

«Коммуникативное поведение» определяется как «реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной общности», это совокупность норм и традиций общения народов.

Таким образом, коммуникативное пространство носит комплексный, междисциплинарный характер.

Нужно отметить, что существование культурных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования.

Полиэтническое разнообразие учащихся в современной образовательной организации усиливает социальную неоднородность школьной среды, заостряет проблему взаимоотношений и в связи с этим – проблему межэтнической и межличностной толерантности школьников.

Таким образом, в настоящее время в комплексе актуальных проблем современной школы проблема организации внутришкольных межэтнических коммуникаций становится одной из важнейших.

Образовательное учреждение объективно должно выступать консолидирующим, более того, системообразующим фактором как, для собственного этноса, так и для всего полиэтнического сообщества в целом.

В этой обстановке одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других этносов является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения их взглядов, мнений, традиций.

Именно поэтому одна из важнейших задач образования - выработать стратегию взаимосвязи монокультурного и поликультурного подходов к проектированию образовательной политики.

Таким образом, это порождает необходимость разработки организации внутришкольных межэтнических коммуникаций в сфере образования через организацию поликультурного воспитания как важного социального принципа и приоритета образования.

Как отмечают специалисты, поликультурное воспитание предназначено для повышения результативности образования и воспитания [1]. Также поликультурное воспитание перспективно и для гражданского воспитания. Оно направлено на подготовку активных граждан общества.

Интересен положительный мировой опыт, накопленный в этой области.

Так, в последние годы в США очевидным является факт, что учащиеся различных культурных и расовых групп должны научиться уживаться вместе и уважать различные культурные традиции.

В двадцатом веке в американской педагогике доминировала концепция формирования единой американской нации, иначе политика «плавильного котла». В концепции была прописана стратегия образования и воспитания. Эта стратегия

предполагала с помощью школы консолидировать этнические группки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. Таким образом, концепция исходила из идеала смешения этносов и рас. Данное смешение породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Данная концепция просуществовала до середины 80-х годов, и начиная с середины 80-х годов образовательная политика поменялась и на смену концепции «Америка - плавильный котел» была предложена другая концепция - «Америка - салатное блюдо».

Основа данной концепции – культурный плюрализм, осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. Американский исследователь Пэй Янг- сторонник данной концепции - писал, что «это идеал, который не только утверждает и поддерживает само культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения многокультурного этнического опыта в американском обществе». Согласно данной концепции в преподавание общественных дисциплин были включены материалы о национальных меньшинствах, их истории и традициях. В связи с этим поменялись учебные планы, которые предусматривали изучение культуры этнических групп. Предполагалось, что в учебники, программы, дидактическое сопровождение не будут входить материалы, которые провоцируют культурные разногласия. В то же время отмечалось, что работа должна носить систематический характер.

Надо отметить, что в последние годы в образовательной политике США стало больше внимание уделяться работе с мигрантами, национальными меньшинствами и этническими группами из Азии и Латинской Америки. Так, например, в США действует федеральная программа по образованию— *Chapter 1 ECIA*. Программа адресована детям низкого социального уровня и представителям этнических меньшинств и предусматривает право на достойное воспитание и обучение небелого меньшинства.

Особое внимание в школах США отводится билингвальному обучению, которое помогает детям осознать культурную и этническую идентичность. Право на двуязычное обучение в школах отстаивают прежде всего, латиноамериканцы, а также иммигранты из стран Азии. Существует несколько вариантов данного обучения, при которых по-разному сочетается изучение двух языков. Существуют несколько вариантов билингвального обучения. По первому варианту первые два года школьники учатся на родном языке и одновременно изучают английский. После двух лет обучение в школе проходит сразу на двух языках.

Второй вариант предполагает использование родного языка до тех пор, пока школьник хорошо не овладеет английским, затем обучение идет только на английском.

Третий вариант - это смешанные классы, где школьники и англоязычные и неанглоязычные во время общения дети учат языки друг друга. При этом изучение второго языка помогает школьникам накапливать новый практический и языковой опыт, позволяет успешно адаптироваться к иным культурам и иному социальному окружению.

Интересен опыт организации внутришкольных межэтнических коммуникаций и поликультурного образования **Франции**. Во Франции нет такого понятия, как национальность, Все граждане Франции – французы, независимо от того, где ты родился, важно, что ты живешь во Франции и являешься гражданином Франции. Граждане Франции отличаются по конфессиональной принадлежности.

В последнее время рост миграционных процессов привел к тому, что в Париже появились кварталы с преобладанием моноэтнического населения. Жители этих кварталов пытаются сохранить приверженность своей общине и своей национальной или этнической культуре. Но политические и культурные традиции французского общества всегда оказываются сильнее и очень сильно влияют на участие мигрантов в экономической и общественной жизни.

Нужно отметить, что в школах Франции – светское образование. Во Франции декларируемой целью поликультурного образования является интеграция (ассимиляция) и инклюзия. «Интеграция является официальным термином, которое приняло правительство Франции. Предполагается, что группы мигрантов могут стать гражданами Франции, но за это они должны «заплатить культурной ассимиляцией» [7]. Т.е. процесс интеграции поможет преодолеть все культурные различия.

Нужно отметить, что современное законодательство Франции прописывает доступ к образованию без каких либо различий между детьми французской национальности и детьми-мигрантами.

Дети, ученики начального школьного возраста, которые прибыли в страну и не знают французского языка, проходят процесс интеграции в созданных при коллежах классах приема не говорящих по-французски учащихся. Это так называемые, «вновь прибывшие (ENAF)» они не имеют достаточного уровня школьной подготовки, который позволил бы им сразу интегрироваться в обычный класс. Данный этап обучения называют школьным уровнем. «Школьный уровень зависит, естественно, от

страны эмиграции и исходной культуры, предыдущего положения семьи (городские или сельские жители) и причин эмиграции (экономические или политические).

На средней ступени, в зависимости от того, посещали ли дети школу в стране эмиграции, их определяют в отдельные классы для ранее не обучавшихся (CLA-NSA) или в так называемые принимающие классы (CLA).

В случае невозможности организации подобных классов ввиду небольшого количества данного контингента детей в школах организуют группы поддержки по типу классов выравнивания для слабоуспевающих детей французской национальности. Во всех случаях основная цель при обучении данного контингента учащихся — добиться владения ими французским языком как языком обучения для более быстрой интеграции в обычный класс. В связи с «повзрослением» вновь прибывающих учеников система обучения их видоизменяется, приспособляясь к изменившимся условиям. Неизменным остается приоритет французского языка.

Во Франции созданы и активно действуют центры подготовки и информации по вопросам школьного обучения детей из семей мигрантов. Основным направлением их деятельности является интеграция в школу вновь прибывших учеников (не имеющих достаточных знаний в области французского языка и других школьных дисциплин) путем оказания помощи учителям и воспитателям.

Сотрудники центров организуют методическую и практическую помощь учителям в разработке педагогических технологий для обучения данного контингента учащихся.

Таким образом, в основе работы по интеграции детей-мигрантов во французское общество лежит продуманная, целесообразная система работы на государственном, т. е. институциональном, уровне:

- а) развитая законодательная база;
- б) вовлеченность большинства министерств и находящихся в их ведении отделов и управлений в решение данной проблемы;
- в) создание начиная с 70-х гг. разветвленной системы групп и ассоциаций-партнеров школ, а также центров по вопросам образования и информирования иммигрантов на региональном и национальном уровнях;
- г) заложенность межкультурного компонента в учебные планы, программы и инструкции к ним;
- д) подготовка специалистов различного профиля для работы с детьми-мигрантами и их родителями.

В Ирландии уважение и понимание человеческого и культурного многообразия прививается детям на всех уровнях обучения в школе, что и подтверждается в образовательных документах современной ирландской школы. «Необходимо, чтобы дети, родители, учителя, вспомогательный персонал и руководство были вовлечены в процесс развития в учебном заведении атмосферы уважения культурного многообразия. Каждый может участвовать в создании школы поликультурного типа с разной степенью энтузиазма, но достижение положительной тенденции возможно только при хорошей коммуникации между всеми членами коллектива. Все, вовлеченные в этот процесс, должны иметь возможность высказать свою точку зрения и почувствовать собственный вклад в формирование атмосферы гуманности, понимания и уважения». Особенностью ирландской образовательной политики является привлечение родителей к организации межэтнических коммуникаций школьников. Для этого применяются следующие меры:

- разработка стратегий, вовлекающих более широкий круг лиц в межкультурную работу;
- организация работы с родительскими ассоциациями в школе, поддержка и мотивация родителей по их участию в работе школьного коллектива;
- различные формы и методы информирования родителей о школьной жизни;
- организация встреч педагогов и родителей, установление контактов между ними, которые дают возможность обсуждать возникающие проблемы и помогают понимать точки зрения друг друга;
- участие родителей во внеклассной деятельности и межкультурных мероприятиях».

Необходимо отметить, что вся школьная философия в Ирландии основывается на принципах гуманизации содержания образования, которая воплощает в себе идеи равенства, многообразия, самооценности личности учащегося, его права на свободное самоопределение, наиболее полную реализацию способностей и удовлетворение образовательных потребностей. В учебном плане школы отражены основные принципы образования и поликультурного подхода в нем:

- «уважать уникальность ребенка и стремиться к его духовному, моральному, когнитивному, эмоциональному, творческому, эстетическому, социальному и физическому развитию;
- признать тот факт, что образование не только отражает состояние общества, но и является рычагом влияния и воздействия на его развитие;

- дать ребенку возможность вносить в будущем эффективный вклад в развитие общества, взаимодействовать с ним и приспосабливать его к изменяющимся знаниям о природных и социальных закономерностях».

На основе этих принципов разработаны и стратегии образования, которые обозначены как возможности ребенка:

«жить полноценной жизнью и реализовывать свой потенциал как уникальной индивидуальности;

развиваться посредством сосуществования и сотрудничества с другими, а также вносить свой вклад в развитие общества;

подготовить ребенка к последующему образованию и продолжению учебы в течение всей жизни.

Все указанные выше стратегии являются основой направлений образовательной политики в Ирландии:

- подведение ребенка к пониманию мира через приобретение знаний, концепций, навыков, отношений и способности мыслить творчески;

- формирование у детей духовных, моральных (нравственных) и религиозных ценностей.

- формирование у детей уважения к культурному разнообразию, гражданской ответственности и понимания социальных изменений жизни в прошлом и настоящем;

- развитие навыков и понимания важности изучения окружающего мира и людей, взаимоотношений между ними;

- научение детей развиваться в личном и социальном плане, относиться к другим с пониманием и уважением».

Все ирландские дети имеют свою культуру в зависимости от этнической принадлежности и через нее обретают самоуважение и чувство самобытности, а образование помогает всем детям научиться ценить свое собственное наследие и наследие других, а поэтому имеет преимущества, общие для всех детей. Оно стимулирует любознательность ребенка к культурному и социальному разнообразию общества, помогает формировать воображение, воспринимая различия между людьми как обычное явление жизни, дает возможность видеть перспективы и задаваться вопросами о культурных практиках, помогает развиваться эмоционально, что помогает предотвратить такие негативные явления, как ксенофобия и расизм.

В тоже время ключевым моментом в образовании Ирландии является чувство принадлежности к своей стране и как ключевая педагогическая задача поликультурного образования стоит признание вклада различных этнических

меньшинств в богатство многообразия современной Ирландии. «Многообразие - это черта групп, которые можно считать «принадлежащими» Ирландии, что справедливо как в отношении прошлого страны, так и в отношении настоящего».

Аналогичным образом прослеживаются связи с европейской культурой. Сбалансированное и компетентное осознание многообразия народов и среды во всем мире также определяется как ключевой принцип образования. Такое осознание способствует личному и социальному развитию детей как граждан поликультурной Ирландии, Европы и глобального общества. Признание связей между ирландскими культурами и языками, культурами и языками других европейских стран (например, связи между ирландцами, валлийцами, бретонцами и древними шотландцами) помогает ребенку сформировать прочное позитивное чувство национальной идентичности, без враждебного отношения к другим нациям.

Центральным звеном как для поликультурного образования, так и для общего образования в стране является формирование позитивной самооценки школьников. Все обучение и вся школьная атмосфера на протяжении всего их обучения в ирландской школе выстроены таким образом, чтобы дети ощущали себя как индивида, как члена культурной или этнической группы и как члена поликультурного общества.

Таким образом, можно сделать вывод, что в образовательной политике Ирландии организация внутришкольных межэтнических коммуникаций через систему поликультурного образования включена в сферу образования и ориентирована на всех детей. Поликультурное образование интегрировано во все предметы и общую жизнь школы; атмосфера школы играет важную роль в обучении и благоприятствует ему, а язык является центральным элементом в развитии межкультурных компетенций.

В Казахстане создание национальной системы обучения и воспитания базируется на идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями.

Основными задачами поликультурного образования являются:

- развитие и укрепление национальных начал образования и школы;
- признание и обеспечение безусловного приоритета для личности родного языка и культуры; демократизация образования;
- вариативность и мобильность образования по многообразию каналов реализации этнокультурных интересов;

- непрерывность образовательной деятельности, направленной на реализацию этнокультурных запросов личности и общества;

- целенаправленная ориентация системы образования на выявление и удовлетворение спроса на услуги в области этнокультурных потребностей.

Основными принципами стали:

- обеспечение фактического равноправия наций и национальных групп в удовлетворении их этнокультурных запросов в области образования;

- понимание и принятие положения о приоритете этнокультурных образовательных потребностей личности над интересами общества, над соображениями "целесообразности";

- реализация государственной политики на основе обеспечения этнокультурного консенсуса в обществе как важного условия прогресса и процветания Казахстана;

- внедрение в практику глобальных ценностей интернациональной культуры: консолидации и межнационального согласия, прав и свобод индивидуума и т.д.;

- осуществление подхода к образованию не как к механизму передачи знаний и профессиональной подготовки кадров, но как к культуuroобразующему институту, важнейшему средству сохранения и развития индивидуумом человеческой и национальной самобытности;

- разработка и внедрение защитного механизма от политизации и идеологизации образования и школы;

- программный и комплексный подход к решению проблемы, учет различных сторон сложных процессов многонационального культурного бытия.

Основным условием реализации данной идеи является создание этнокультурного образовательного пространства.

Под этнокультурным пространством подразумевается культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей.

Нужно отметить, что в этнокультурное образовательное пространство входят семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы, т.е. структура такого пространства состоит из трех взаимосвязанных частей: институциональная (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

Таким образом, в этнокультурном образовании выделяется: пропедевтика, обучение, погружение в практику. Данные этапы между собой логически связаны.

Так, «на стадии пропедевтики осуществляется первое приближение к решению проблемы этнической идентификации. Этнокультурное образовательное пространство в данном случае - это атмосфера в семье.

На первом этапе происходит первое знакомство с историей народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: сказки, песни, мифы и прочее». Здесь создаются предпосылки для этнической самоидентификации, которая закономерно сближает ребенка с родителями, родственниками, своим родом, этносом, вызывая чувство гордости, почитания, восхищения предками. Основная задача этнокультурного образования на данном этапе - формирование чувства гордости по тому поводу, что ты можешь называть себя "казахстанцем".

На этапе обучения (институциональное образование) этнокультурное образование реализуется в детских садах, школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Обязательным условием его будет многоязычие: изучение родного и государственного языков.

Этнокультурное образовательное пространство в этой части создается тем, что родной и государственный языки становятся языками обучения и общения. Основные языки обучения - это государственный и русский. В то же время всем желающим представлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории.

В местах компактного проживания этнических групп наряду с основным типом школ создаются школы с преподаванием предметов на родном языке и обязательным глубоким изучением с первого по выпускной классы государственного языка.

На более высокой ступени обучения (средние специальные и высшие учебные заведения) этнокультурное образовательное пространство создается также языками обучения и содержанием курсов.

Особое место в системе этнокультурного образования занимает внеинституциональное обучение и погружение в практику. Именно они позволяют эффективно осуществить задачу - приближение этнокультурного образования к практическим потребностям индивидов.

Этнокультурное образовательное пространство здесь создают национально-культурные центры, кружки и курсы при школах, дворцах культуры, в учебных заведениях, иных организациях.

Цель поликультурного образования **в Киргизской Республике** заключается в воспитании толерантной личности, культурно богатой (разнообразной), успешной и

свободно самоопределяющейся в современном мире, способной противостоять различным видам экстремизма, ксенофобии, этнической, расовой и религиозной нетерпимости, владеющей русским языком.

Задача поликультурного образования- сохранение этнокультурной самобытности и родного языка, с одной стороны, интеграция кыргызского социума и формирование общенациональной общности.

Основными принципами поликультурности являются:

– восприятие как ценности разнообразия социальной и культурной среды, в которой нет «большинства» и «меньшинства», но есть многонациональное, многоязычное, в тоже время единое – с точки зрения национально-гражданской и государственной идентификации, государственного языка, ценностей и чувств гражданского единства и солидарности;

– принятие права человека и гражданина на свободную, личную культурную самоидентификацию параллельно с созданием условий для адаптации и интеграции человека в новую культуру городского сообщества, региона, страны;

– равноправие граждан вне зависимости от их этнической, языковой, конфессиональной принадлежности;

– взаимодействие и естественная интеграция культур в системе образования на основе включения культурного разнообразия в школьное самоуправление и образовательный процесс

Принципы поликультурности реализуются через образовательные предметы:

– русский язык – сфера и средство межкультурного общения;

– география – географические факторы культурного разнообразия;

– история – исторические факторы культурного разнообразия;

– обществознание – социальные факторы усиления культурного и этнического разнообразия современного сообщества;

– граждановедение – формирование гражданской и межкультурной компетентностей, умения понимать представителей других культур.

Особую роль в образовательном процессе школы играют такие курсы, как «Родиноведение» и «История Кыргызстана». Эти курсы дают представление о Кыргызстане как многонациональной стране.

Важную роль в закреплении в общественном сознании и системе принципа поликультурности стало положение в основу государственной идеологии «7 уроков Манаса, среди которых «Межнациональное согласие, дружба и сотрудничество»,

«Гуманизм, великодушие и терпимость». На основании этих семи заповедей и строится образовательная политика в республике.

Важная роль в развитии поликультурного образования отводится педагогам. Педагог должен помнить, что действенное содержание поликультурного образования отражено не только в школьных учебниках, но и в личностной позиции учителя. Школа не может воспитывать в учащихся чувства толерантности, отзывчивости, открытости, навыки культурной идентификации личности, если эти установки чужды или безразличны самому преподавателю, его способности к межкультурному диалогу с классом и отдельным учащимся, к осознанной реализации педагогическим коллективом общей образовательной стратегии.

В республике разработана программа повышения квалификации по внедрению принципов поликультурности в учебный процесс

Итак, существуют разные подходы организации внутришкольных межэтнических коммуникаций через организацию поликультурного образования и разный опыт.

Изучение и внедрение приемлемого любого опыта является не только целесообразным, но и необходимым в связи с тем, что Россия- многонациональная страна и в ней нет ни одного субъекта федерации, в котором проживали бы представители только одного народа, который был бы монокультурным, а изучение различных практик даёт мощный импульс для развития научных исследований

Список литературы

1. Джуринский А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике//Вопросы философии. – 2007. — № 10. — С. 44.
2. Введение в теорию межкультурной коммуникации/ А.П. Садохин. - М.: Высш. шк., 2005
3. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан (одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан) от 15 июля 1996 г. № 3058
4. Межэтническая коммуникация в молодежной среде элек. ресурс: <http://www.twirpx.com/file/1180495>
5. Марченко Л. Политика в области поликультурного и многоязычного образования в Кыргызской Республике»
6. Пренко Л. И., Цатуров В. Н. Опыт интеграции детей-мигрантов в поликультурном социуме Франции

7. Тенденции развития образования: образование в многоконфессиональном и поликультурном обществе» М., 2011
8. Филатова М.В. диссертационное исследование «Поликультурное образование младших школьников в Ирландии», Тула 2007
9. Фрик Т.Б «Основы теории межкультурной коммуникации» Издательство Томского политехнического университета, 2013
10. Эл. ресурс:<http://www.inventech.ru/lib/sociolog/sociolog0026/>
11. Электронный ресурс: <http://arunet.kg/stati/275-polikulturnoe-obrazovanie.html>

УДК 378.147

СТРУКТУРИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Тымченко Е.В., аспирант, МГТУ МИРЭА, E-mail kj-luna@ya.ru,
Москва, Россия

Аннотация. Статья анализирует состояние в области создания и применения информационных образовательных ресурсов. Описаны источники и процессы формирования информационных образовательных ресурсов, особенности их формализации. Описано хранение, управление ресурсами, дана концептуальная модель их применения.

Ключевые слова: информационные образовательные ресурсы, информационные модели, управление информационными ресурсами.

THE STRUCTURING OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL RESOURCES

Tymchenko E.V., a graduate student, MSTU MIREA, E-mail kj-luna@ya.ru,
Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the creation and application of informational educational resources. Describes the sources and formation processes and formalization of resources. Describes the storage and management of resources, is given the conceptual model of their application.

Keywords: informational educational resources, information model, management of information resources.

Введение. Под термином «ресурс» понимают средства, ценности, запасы, возможности, источники средств, доходов, а также все, что добавляет продукту или услуге стоимость. В кроме того, под термином «ресурсы» понимают запасы и потенциальные источники для производства или какой-либо деятельности, а также средства расширяющие возможность такой деятельности. Принято считать, что в современном обществе информационные ресурсы являются важным фактором развития [1, 2]. Информационные ресурсы включают широкий перечень различных объектов, моделей, стандартов, патентов, электронных ресурсов и различных технологий. Информационные ресурсы делятся на национальные [3] и локальные [4]. Для своего создания и последующего использования они требуют систематизации [5]. Информационные образовательные ресурсы являются с одной стороны частью национальных информационных ресурсов. С другой стороны информационные ресурсы служат основой производства информационных ресурсов и роста интеллектуального потенциала страны. По существу можно говорить о

парадигматической схеме [6].

«информация» → «информационные ресурсы» → «знания»

К информационным образовательным ресурсам относятся не только технические ресурсы, но человеческие ресурсы и интеллектуальный капитал. В последнее время появились системные информационные ресурсы [7, 8]. Появилось понятие «богатства информационных ресурсов» [9] Все это делает актуальным анализ информационных образовательных ресурсов.

Виды и источники. Информационные образовательные ресурсы менее разнообразны, однако также включают широкий спектр различных объектов, моделей и технологий. Они включают разные информационные объекты и комплексы: сетевые учебные и национальные образовательные ресурсы [10, 11], информационные модели [12], интеллектуальные ресурсы, образовательные инновации [13], человеческие ресурсы и многие другие. Основой многих ресурсов являются информационные модели [12, 14], когнитивные информационные образовательные модели [15] и информационные образовательные единицы [16]. Информационные системы и технологии также относятся к информационным ресурсам [17].

Создание и формирование. Одним из этапов создания информационных образовательных ресурсов является классификация собранной информации, которая служит основой дальнейших действий. Классификация соотносит различные информационные ресурсы и их характеристики к разным классам, подклассам и типам, что дает возможность систематизировать исходные наборы данных и использовать свойства классов при последующем применении ресурсов

После того, как информационные образовательные ресурсы классифицированы, осуществляется их унификация. Разнообразие технологий и методов сбора данных порождает разнообразие типов данных, которые впоследствии необходимо обрабатывать. Обрабатывать множество различных данных неудобно и неэффективно. Для упрощения процесса обработки, хранения и обмена разнородные информационные образовательные ресурсы приводят к единому структурному виду, который используется при последующей обработке информации. Такие информационные образовательные ресурсы называют унифицированными. Процедура сведения разнородных видов и структур данных к единому виду и структуре называется унификацией. Однако не все ресурсы можно унифицировать и не в равной степени.

Основой формирования информационных ресурсов являются информационное

моделирование и информационные технологии. При этом для современных информационных ресурсов сложность и ее оценка становится фактором, требующим дополнительного учета. Для сложных информационных образовательных ресурсов существует семантический разрыв [18] между их описанием и применением. Это делает актуальным повышение квалификации как технологию повышающую уровень информационной культуры.

Формализация. Современные сложные информационные ресурсы отличаются рядом особенностей. Главной особенностью сложных информационных ресурсов является невозможность однозначно описать исследуемую совокупность ресурсов классическими математическими методами. Это можно определить как сложность описания. Математические модели пригодны для описания, наиболее общих свойств и закономерностей, и всегда остается широкий спектр проблем, которые не могут быть описаны на основе существующих формальных методов. Главными причинами, затрудняющими формализованное описание информационных ресурсов, являются:

1. Неполнота и нечеткость информации, входящей в информационные ресурсы о состоянии и поведении сложных систем.
2. Антропознтропия
3. Отсутствие перечня всех четко сформулированных целей использования ресурсов.
4. Отсутствие перечня всех ограничения, накладываемые на них извне или изнутри.
5. Слабоструктурированность, нелинейность
6. Отсутствие полной согласованности форматов данных

Хранение. Наличие информационных ресурсов требует разработки технологий и систем хранения ресурсов. В настоящее время существуют два различных класса информационных систем. Один класс ИС осуществляет обработку или манипуляцию с данными, другой – организацию систем данных для их хранения. Другими словами, необходимо говорить о системе данных и о системе обработки данных. Обе системы являются информационными.

В реальности эти два класса дополняют друг друга в любой ИС. Только одна функций может быть основной, а другая вспомогательной. Кроме того, два класса информационных систем обусловили необходимость использования двух качественно разных логических единиц: логическую единицу хранения и логическую единицу обработки. Кроме логических единиц применяют физические единицы. Например, физической единицей обработки информации в компьютере является машинное слово.

физической единицей хранения информации на диске является кластер. Информационные ресурсы хранят в базах данных или в виде совокупности файлов. В первом случае речь идет о структурированных информационных ресурсах, во втором - о слабоструктурированных.

Поскольку файловые системы являются общим хранилищем файлов, принадлежащих разным пользователям, системы управления файлами должны обеспечивать авторизацию доступа к файлам. В общем виде подход состоит в том, что по отношению к каждому зарегистрированному пользователю данной вычислительной системы для каждого существующего файла указываются действия, которые разрешены или запрещены данному пользователю

Управление. Информационные ресурсы требуют управления как многие другие виды ресурсов. Управление информационными образовательными ресурсами осуществляется с помощью информационных технологий управления или с помощью специальных технологий управления ресурсами. Это дает основание говорить о менеджменте информационных образовательных ресурсов. Соответственно, можно говорить и о маркетинге информационных образовательных ресурсов [19, 20].

Управление информационными образовательными ресурсами направлено на обеспечение высокого качества образования. Концептуальная модель (*Км*) управления (применения) информационными образовательными ресурсами может быть представлена в виде совокупности принципов, имеющих вид

$$K_m = \langle C_o, M, C_s, K_c, C_n, M_n, K_u \rangle.$$

В этой совокупности базовыми параметрами являются: Целевая определенность – *C_o*, Моделирование – *M*, Структурное соответствие – *C_s*, Коммуникационное соответствие – *K_c*, Цикличность применения – *C_n*, Многоаспектность применения – *M_n*, Когнитивность управления – *K_u*. Каждый параметр отражает определенный аспект применения информационных образовательных ресурсов.

Принцип целевой определенности состоит в четком определении целей применения ресурсов, которые обычно определяются на основе стандартов и учебных программ.

Принцип моделирования – означает использование различных моделей, при практическом применении информационных образовательных ресурсов.

Принцип структурного соответствия означает, что каждый элемент структуры информационных образовательных ресурсов должен соответствовать функциям их

применения.

Принцип коммуникационного соответствия означает, что между частями информационных ресурсов возможен информационный обмен и информационное взаимодействие. Он означает отсутствие информационной асимметрии [21] между частями информационных ресурсов как системы [7, 8] или как модели [14].

Принцип цикличности применения состоит в том, что процесс применения информационных образовательных ресурсов должен носить циклический характер, включая их обновление. Он отражает известное положение того, что обучение в большинстве случаев включает совокупность качественно повторяющихся процедур, образующих различные циклы.

Принцип многоаспектности применения состоит в том, что применение информационных образовательных ресурсов должно быть многоаспектным, то есть направленным на решение ряда задач, а не одной задачи.

Принцип когнитивности применения означает, что применение информационных образовательных ресурсов осуществляется конкретным субъектом и направлено на передачу знаний другим субъектам. Это означает, что такие процессы происходят в когнитивной области, что требует применения когнитивного моделирования [15].

Применение. Можно рассматривать применение информационных образовательных ресурсов в аспекте рассмотрения их как сложных систем [14]. Поэтому каждый вид ресурса должен иметь свои функции и целевое назначение. Всякая система имеет элементы. Такими элементами информационных образовательных ресурсов являются различные информационные единицы. Причем, эти единицы образуют группы, применительно к применению ресурсов. Функция анализа содержательности и смысловых значений ИР приводит к необходимости введения и исследования семантических информационных единиц [22]. Поэтому информационные ресурсы характеризуются разными функциями и разными группами информационных единиц.

В настоящее время при учете пространственного распределения объектов сферы образования возникает необходимость использования пространственно распределенной информации. Учет пространственного фактора требует применения геоинформационных технологий. Связи между информационными образовательными ресурсами и результатом образовательной деятельности бывают трех видов: функциональная и обобщения. Функциональная связь описывает изменение сущности обучаемого с помощью функции. Связь обобщения показывает отношение между

обучаемым и внешней средой. Например, его конкурентоспособность или его перспективы трудоустройства в сравнении с другими обучаемыми из других учебных заведений. Учет пространственных факторов при анализе результатов обучения требует перехода от маркетинга образовательных услуг к технологиям геомаркетинга [23].

Важным свойством информационных образовательных ресурсов является возможность их использования в многопользовательской среде [24]. Многопользовательской называют такую среду, в которой разные пользователи могут обладать или использовать общие для всех информационные ресурсы, например файлы или устройства ввода вывода.

Выводы. Информационные образовательные ресурсы являются основой для создания информационных образовательных продуктов и образовательных услуг. Они имеют свой жизненный цикл и этот фактор требует учета при их создании и применении. Как многие виды информационных продуктов информационные образовательные ресурсы требуют организации их хранения и информационной защиты. Информационные образовательные ресурсы служат основой качества образования и основой повышения качества.

Список литературы

1. Бачило И. Л. Информационные ресурсы - фактор развития // Информационные ресурсы России. – 2003. – № 5. – С. 3-9.
2. Матчин В.Т. Информационные ресурсы как инструмент научного исследования и развития // Вестник МГТУ МИРЭА 2014 - № 2 (3) - с.235-256.
3. Савиных В.П., Соловьёв И.В., Цветков В.Я. Развитие национальной инфраструктуры пространственных данных на основе развития картографо-геодезического фонда Российской Федерации // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка.- 2011.- №5. - с.85-91
4. Levitan K. B. Information resources as “goods” in the life cycle of information production // Journal of the American Society for Information Science. – 1982. – Т. 33. – № 1. – С. 44-54
5. Башмаков А. И., Старых В. А. Систематизация информационных ресурсов для сферы образования. – М. : Фонд Европ. центр по качеству, 2003.
6. Соловьёв И.В., Цветков В.Я. О содержании и взаимосвязях категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. - №6 (48) - с.11-21

7. Савиных В.П., Цветков В.Я. Геоданные как системный информационный ресурс // ВЕСТНИК РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК, 2014, том 84, № 9, с. 826–829.
8. V. P. Savinykh, V. Ya. Tsvetkov. Geodata As a Systemic Information Resource. // Herald of the Russian Academy of Sciences, 2014, Vol. 84, No. 5, pp. 365–368.
9. Соловьев И.В. Новый подход к оценке информационных ресурсов / в сб. Математические методы и модели анализа и прогнозирования развития социально-экономических процессов черноморского побережья Болгарии: Материалы Международной научно-практической конференции – Поморие, Болгария: 2012. - с 258-262.
10. Ожерельева Т.А. Управление сетевыми учебными ресурсами // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 2. – с112-116
11. Колосов Д.Э. [Электронный ресурс]: Хранилища и каталоги государственных электронных образовательных ресурсов//Управление образованием: теория и практика./ГУ ИУО РАО. <<http://www.iuorao.ru/> 05-06-2010-00>. 2011. - № 1. – С. 166-176.
12. Цветков В.Я. Информационные модели и информационные ресурсы // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. - 2005.- №3. - с.85-91
13. Ожерельева Т.А. Управление образовательными инновациями // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №4. –с.104-108.
14. Соловьёв И.В. Информационные ресурсы. Научная монография / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики» /-М., 2014.- 86 с. Электронное издание. номер государственной регистрации 0321401636
15. Цветков В.Я. Когнитивные образовательные модели. // Управление образованием, тория и практика .- 2014.- №1. – с.32-42.
16. Кудж С.А., Цветков В.Я. Информационные образовательные единицы // Дистанционное и виртуальное обучение. - №1. – 2014. - с.24- 31.
17. Tatiana A. Ozhereleva The Use of Information Technology for Education Quality Management // European Journal of Economic Studies, 2013, Vol.(6), № 4- p.221-226.
18. V. Y. Tsvetkov. Information Interaction as a Mechanism of Semantic Gap Elimination // European Researcher, 2013, Vol.(45), № 4-1, p.782- 786.
19. Савиных В.П., Цветков В.Я. Маркетинг образовательных услуг//Известия

высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. -2007. -№ 4. -с.169-176.

20. Ожерельева Т. А. Особенности развития маркетинга образовательных услуг// Международный журнал экспериментального образования. – 2013. - №3. – с.113-115.

21. Оболяева Н.М. Устранение информационной асимметрии как инструмент повышения качества образования // Геодезия и аэрофотосъемка. – 2012. – №6. – с. 123 – 124.

22. Цветков В.Я. Семиотический подход к построению моделей данных в автоматизированных информационных системах // Геодезия и аэрофотосъемка, 2000, №5, с. 142-145

23. Цветков В.Я. Задачи геомаркетинга // Геодезия и аэрофотосъемка, 2000, №5, с. 146-154

24. Зеленков Ю. А. Многопользовательская среда инженерных расчетов //Вестник РГАТА имени П.А. Соловьева. – 2011. – №. 1. – С. 19.